

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 18

Київ
Педагогічна думка
2017

УДК 371.671.(082)
ББК 74.202я 43
П78

ISSN: 2411-1309
ICV 2015: 47.38

Засновник – Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 20775-10575 ПР від 13.06.2014 р.

Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук
Наказ МОН України № 41 від 17.01.2014 р.
(зі змінами від 29.09.14 р., наказ № 1081)

Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 4 від 27 квітня 2017 року)

Редакційна колегія:

Топузов О. М., член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Головко М. В.**, канд. пед. н., с. н. с., доцент (заступник головного редактора); **Засєкіна Т. М.**, канд. пед. н., с. н. с. (заступник головного редактора); **Акірі І. К.**, доктор фіз.-мат. наук, конференціар (Республіка Молдова); **Бібік Н. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Бурда М. І.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Васьківська Г. О.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Величко Л. П.**, доктор пед. наук, професор; **Голуб Н. Б.**, доктор пед. наук, професор; **Гораш К. В.**, канд. пед. н., с. н. с. (відповідальний редактор); **Гуржій А. М.**, дійсний член НАПН України, доктор техн. наук, професор (науковий редактор); **Дічек Н. П.**, доктор пед. наук, професор; **Доброскок І. І.**, доктор пед. наук, професор; **Жук Ю. О.**, канд. пед. наук, с. н. с., доцент; **Імашев Г. І.**, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Кизенко В. І.**, канд. пед. н., с. н. с.; **Кришмарел В. Ю.**, канд. філос. наук, с. н. с. (відповідальний секретар); **Курач Л. І.**, канд. пед. н., с. н. с.; **Лапінський В. В.**, канд. фіз.-мат. наук, доцент; **Лоза Л. М.**, відповідальний за технологічну підготовку до випуску; **Локшина О. І.**, доктор пед. наук, професор; **Мальований Ю. І.**, член-кореспондент НАПН України, канд. пед. н., с. н. с.; **Мелешко В. В.**, канд. пед. н., с. н. с.; **Надтока О. Ф.**, канд. пед. н., с. н. с.; **Піддячий М. І.**, доктор пед. наук, професор; **Пометун О. І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Пузіков Д. О.**, канд. пед. н., доцент; **Редько В. Г.**, канд. пед. н., доцент; **Савченко О. Я.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Смолінчук Л. С.**, канд. пед. н., с. н. с.; **Цимбалару А. Д.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Гриненко Д. В.**, перекладач; **Ярош Д. О.**, літературний редактор.

П78 **Проблеми** сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – Вип. 18. – 282 с.

У збірнику представлено доробок науковців Інституту педагогіки НАПН України, теоретично і практично значущі результати багаторічних експериментальних досліджень аспірантів, докторантів, здобувачів та учителів-методистів. У статтях збірника висвітлено актуальні питання теорії підручникотворення; особливості створення сучасної навчальної та науково-методичної літератури.

Збірник призначено науковцям, авторам підручників і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

ISBN 978-966-544-404-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2017
© Педагогічна думка, 2017

ЗМІСТ

1.	<i>Васьківська О. Є., Кизенко В. І.</i> Стан і перспективи розвитку умінь діалогічного спілкування старшокласників засобами сучасного підручника	5
2.	<i>Глушко О. З.</i> Генеза шкільного підручникотворення в українській діаспорі США	13
3.	<i>Головко М. В.</i> Історіографія вітчизняного підручникотворення з фізики та астрономії	21
4.	<i>Гринюк О. С.</i> Роль біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11» у формуванні природничо-наукової компетентності старшокласників	35
5.	<i>Гуз К. Ж.</i> Методологічні основи формування системи підручників природничого циклу предметів для старшої школи	40
6.	<i>Дідук І. В.</i> Проблема формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника у професійній діяльності	45
7.	<i>Ільченко В. Р.</i> Відповідність підручників природничого циклу для старшої школи державному стандарту освіти	53
8.	<i>Ільченко О. Г.</i> Підручник з природознавства як складова науково-орієнтованого середовища учнів старшої школи	59
9.	<i>Криловець М. Г., Топузова А. В.</i> Топоніми як соціокультурна складова сучасних підручників географії України	64
10.	<i>Малієнко Ю. Б.</i> Формування загальнокультурної компетентності семикласників засобами підручника всесвітньої історії	70
11.	<i>Маріуц І. О.</i> Експертиза шкільного підручника з іноземної мови: підхід вітчизняних та зарубіжних вчених	79
12.	<i>Матяш Н. Ю.</i> Відображення компетентнісного підходу до вивчення людини в авторських підручниках з біології	88
13.	<i>Мелешко В. В.</i> Мережева взаємодія як ключовий фактор організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості	95
14.	<i>Мороз П. В., Мороз І. В.</i> Використання реклами як історичного джерела в шкільних підручниках історії: методика роботи в умовах дослідницького навчання	105
15.	<i>Назаренко Т. Г.</i> Особливості методичної роботи з підручником географії в основній школі	117
16.	<i>Пасічник О. С.</i> Навчання іноземних мов у початковій школі: зарубіжний та вітчизняний досвід	126
17.	<i>Петрук О. М.</i> Підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів шкіл з мовами навчання національних меншин	139
18.	<i>Pobiedash V. I.</i> Opportunities of the Course in History of the Middle Ages in the Formation of Students' Civic Competence	148

19.	<i>Погонець І. В.</i> Роль ілюстративного матеріалу у структурі підручників, адресованих молодшим школярам (друга половина ХХ століття)	154
20.	<i>Полонська Т. К.</i> Методи навчання читання іноземною мовою учнів початкової школи	161
21.	<i>Попович Л. М.</i> Проблеми громадсько-активної школи у змісті підручника для керівника навчального закладу	171
22.	<i>Редько В. Г.</i> Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект	178
23.	<i>Рибалко Л. М.</i> Авторська концепція підручників з біології на засадах компетентнісного підходу до навчання	192
24.	<i>Романовський С. В.</i> Модернізований зміст і форма підручника – запорука якості освіти	200
25.	<i>Тарара А. М.</i> Особливості реалізації змісту спеціалізації «Науково-технічна творчість» для профільного навчання старшокласників	209
26.	<i>Трубачева С. Е.</i> Дидактичні особливості компетентнісно зорієнтованого підручника в умовах профільного навчання	219
27.	<i>Туташинський В. І., Куліш О. В.</i> Генеза підручникотворення з трудового навчання і технологій в освіті України	225
28.	<i>Фасоля А. М.</i> Концептуальні засади створення підручника української літератури з урахуванням положень діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів	231
29.	<i>Шевченко В. М.</i> Сучасна концепція побудови підручників з предметно-практичного навчання для глухих дітей	242
30.	<i>Шевченко С. М.</i> Актуальні проблеми теорії та практики підручникотворення у системі загальної середньої освіти шкіл національних меншин в умовах незалежної України (1991-2010)	250
31.	<i>Шевчук Л. М.</i> Програмно-методичне забезпечення розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей молодших школярів	259
32.	<i>Шпарик О. М.</i> Адаптація сучасного американського підручника в умовах диференціації навчання	266
33.	<i>Яценко Т. О.</i> Шкільний підручник української літератури: історіографічний аналіз	274

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

О. Є. Васьківська,

аспірант Інституту педагогіки НАПН України,

e-mail: olena_vaskivska@ukr.net

В. І. Кизенко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник відділу дидактики,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: lab_didaktika@ukr.net,

У статті порушено актуальні питання формування умінь діалогічного спілкування. Проаналізовано засоби змісту підручників гуманітарних предметів для старшої школи на предмет формування умінь діалогічного спілкування. З'ясовано, що ефективніше формуються такі вміння на уроках з тих предметів, де у змісті підручника простежується логіка, чіткість, містяться методичні настанови-підказки як у назвах спеціальних рубрик контролю знань, так і у формулюванні самих вправ і завдань для класної та самостійної роботи. Окремого аналізу потребують наскрізні змістові лінії, а також перспективи їх перетворення на освітні за обов'язкової відповідності аксіологічній освітній парадигмі.

Ключові слова: старшокласник; підручник; система вправ і завдань; діалог; формування умінь діалогічного спілкування.

Постановка проблеми. Потреба у спілкуванні поряд з потребою у навчальній співдіяльності є визначальною для становлення особистості школяра. Утім для старшокласників особливого значення набуває процес формування умінь діалогічного спілкування, що розгортається у мовному середовищі, яке детермінує мовленнєву компетентність. Актуальність формування умінь діалогічного спілкування старшокласників постала й з огляду на розроблення принципово нової системи навчання гуманітарних предметів. Однак цьому має передувати такий відповідальний етап, як аналіз здобутків процесу підручникотворення на предмет відповідності стандартам і програмам. Окремого аналізу потребують наскрізні змістові лінії, а також перспективи їх перетворення на освітні за обов'язкової відповідності аксіологічній освітній парадигмі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагоме значення в розробленні окресленої проблеми мають дослідження Б. Ананьєва, Г. Балла, Л. Божович, О. Запорожця, О. М. Леонтьєва, Х. Лійметса, Б. Ломова, А. Мудрика, В. М'ясищева, О. Савченко та ін., у яких розкриваються теоретичні положення спілкування, конкретизуються різні його форми (у тому числі й діалогічне), вивчається продуктивність діалогу у навчально-виховному процесі. Можливості діалогічного навчання у розв'язанні навчально-пізнавальних завдань розглядаються у працях О. Бодальова, С. Курганова, Т. Мухіної, Л. Павлової,

Є. Пасова, В. Скалкіна, В. Ямпольського та інших дослідників. Діалог як механізм впливу на особистість учня з боку вчителя і як механізм самовпливу досліджується Ф. Гोनоболіним, В. Кан-Каліком, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним та іншими науковцями.

Діалогічна форма навчання як особлива суб'єкт-суб'єктна взаємодія, на думку О. Савченко, сприяє «пізнанню сутності предмета чи явища в процесі обміну думками» [4, с. 482]. Ю. Кузнецов розглядає сучасну культуру як діалогічну, зазначаючи, що «діалог сприяє з'ясуванню різних поглядів на мету виховання і формує критичну настанову – пошук власної відповіді на поставлене запитання» [3, с. 61].

Зважаючи на стан і обмірковуючи перспективи розв'язання проблем формування у старшокласників умінь діалогічного спілкування, ми спираємося на результати наукових досліджень Г. Васьківської, Н. Захарчук, В. Кизенка, С. Косянчука [1; 2; 6].

Методисти цілком справедливо стверджують, що навчання усного мовлення варто починати з діалогу. Розрізняють різноманітні види діалогічного мовлення. Наприклад, А. Соловійова класифікує діалог за чотирма видами: «діалог-суперечка, діалог-конфіденційне пояснення, діалог-емоційний конфлікт (сварка) і діалог-унісон» [5, с. 104]. Діалогічне навчання, яке має на меті спрямувати учня на пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками, створює сприятливі умови для здійснення творчої суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Формулювання цілей статті. Мета статті – окреслити роль і значення діалогічного спілкування, на основі аналізу змісту підручників з гуманітарних предметів для старшої школи зосередитися на системі вправ і завдань, спрямованих саме на формування у старшокласників умінь діалогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми формування умінь діалогічного спілкування старшокласників вимагає не тільки аналізу Державного стандарту, навчальних програм, а й ґрунтовного вивчення підручників, посібників для старшої школи та педагогічного досвіду вчителів з цієї проблеми. Нами було проаналізовано чинні підручники з української та англійської мов, української і зарубіжної літератур з метою виявлення у їх структурі, змісті та методичному апараті засобів для формування умінь діалогічного спілкування старшокласників.

Уміння діалогічного спілкування ми розглядаємо як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь та навичок, що взаємовпливають один на одного. Тож насамперед старшокласників варто навчати способам самостійного розвитку діалогічних умінь, використовуючи також умови освітнього зокрема і навколишнього середовища загалом.

На кожному етапі вивчення будь-якого літературного твору вчитель має активно використовувати діалогові технології навчання задля активізації пізнавальної діяльності учня й залучення його до діалогу. Завдяки використанню індивідуальних та колективних форм роботи потрібно пройти всі етапи вивчення твору – від читання тексту до його осмислення і використання здобутих знань у подальшому житті. До реалізації такого алгоритму мають бути

пристосовані всі компоненти змісту сучасного підручника.

Вивчення педагогічного досвіду вчителів старших класів, що тривало упродовж 2012–2016 рр., полягало у спостереженні за навчально-виховним процесом, проведенні анкетувань, аналізі їхніх публікацій, методичних напрацювань тощо. Ми проаналізували форми, види, типи вправ і творчих завдань, поданих у підручниках, і результативність застосованих учителями прийомів щодо їх реалізації, і дійшли такого висновку: ефективніше формуються вміння діалогічного спілкування старшокласників на уроках з тих предметів, де у змісті простежується логіка, чіткість, містяться методичні настанови-підказки як у назвах спеціальних рубрик контролю знань, так і у формулюванні самих вправ і завдань для класної та самостійної роботи. Перейдемо до конкретних прикладів (Підручник з української мови для 11 класу (академічний рівень, профільний рівень) авторського колективу у складі О. Караман, М. Плющ, С. Тихоша). У табл. 1 подано розподіл кількості вправ і завдань за розділами і зазначено кількість та питому вагу вправ і завдань, спрямованих на формування умінь діалогічного спілкування.

Таблиця 1

Питома вага вправ і завдань, спрямованих на формування умінь діалогічного спілкування

Назва розділу	К-ть параграфів у розділі	К-ть вправ і завдань у підручнику	Вправи і завдання для ФУДС ¹	
			К-ть	Питома вага (у %)
Мова. Індивід. Суспільство	4	39	13	33,33
Стилістика як розділ науки про мову	6	80	13	16,25
Морфологічні засоби стилістики	5	88	17	19,32
Стилістика синтаксису	25	268	60	22,39
Риторика як наука і мистецтво слова	19	163	74	45,40
	59	638	177	27,74
Узагальнення	1	69	4	
РАЗОМ		707	181	25,60

Як бачимо з табл. 1, питома вага вправ і завдань, спрямованих на формування умінь діалогічного спілкування, коливається у межах 16,25–45,40 %; середній показник – 27,74 %.

¹ ФУДС – формування умінь діалогічного спілкування.

У табл. 2 наведено приклад аналізу змісту вправ і завдань за видами (формами) роботи учнів за цим підручником.

Таблиця 2

Аналіз змісту вправ і завдань за видами (формами) роботи учнів

Українська мова. 11 клас. Розділ 1. Мова. індивід. Суспільство (профільний рівень)		
Параграф (к-ть вправ і завдань)	Види (форми) роботи	К-ть вправ і завдань для ФУДС
§1. <i>Мова як особлива система знаків. Її місце з-поміж інших знакових систем</i> Усього вправ і завдань до §1 – 9 (з них для ФУДС – 3)	Вправа	1
	Дослідження мовного матеріалу	
	Інтернет-путівник	1
	Міжпредметні зв'язки	1
	Практикум	
	Робота в парах, групах	
§2. <i>Проблема взаємодії мови і культури, мови і соціуму.</i> Усього вправ і завдань до §2 – 10 (з них для ФУДС – 3)	Вправа	1
	Дослідження мовного матеріалу	1
	Інтернет-путівник	
	Міжпредметні зв'язки	
	Практикум	1
	Робота в парах, групах	
§3. <i>Українська мова в діалозі культур. Відображення в українській мові культури інших народів. Українська діаспора.</i> Усього вправ і завдань до §3 – 14 (з них для ФУДС – 5)	Вправа	2
	Дослідження мовного матеріалу	
	Інтернет-путівник	1
	Міжпредметні зв'язки	1
	Практикум	
	Робота в парах, групах	1
§4. <i>Видатні мовознавці вітчизняної науки.</i> Усього вправ і завдань до §4 – 6 (з них для ФУДС – 3)	Вправа	1
	Дослідження мовного матеріалу	1
	Інтернет-путівник	
	Міжпредметні зв'язки	
	Практикум	
	Робота в парах, групах Самостійна робота	1

Характерні вправи і завдання у підручнику. Вправа 16. Підготуйте розповідь про значення мови у вихованні особистості. Скористайтесь поданими висловлюваннями мовознавців. Вправа 21. Прочитайте текст. Використовуючи матеріали вправи, підготуйте діалог про відображення в українській мові культури інших народів. Наводьте власні приклади. Вправа 95. Проведіть дискусію на тему: «Чи є зараз серед молодих, серед нинішніх оце відчуття спільності обов'язку перед Україною, перед Матір'ю?».

З метою аналізу підручника «Українська література. 11 клас» (за заг. ред. Г. Семенюка) складаємо спеціальну матрицю і заносимо дані до відповідної таблиці (див. табл. 3).

Таблиця 3

Матриця за загальною кількістю вправ і завдань та вправ і завдань для формування умінь діалогічного спілкування старшокласників

Українська література. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту, академічний рівень)														
Розділи	Заг. к-ть	К-ть для ФУДС	Питом а вага (у %)	К-ть вправ і завдань для формування умінь діалогічного спілкування (за видами і формами роботи учнів) ²										
				А Т	М П	М С	П	П П	Рв Г	Рв П	С Р	Т З	Т Р	У В
Українська література 1920–1930 років	314	85	27,07	10	1	6	2 3	22	9	8	3	0	3	0
Українська література за межами України	80	20	25,00	3	0	3	6	6	0	1	0	0	1	0
Українська література 1940–1950 років	84	26	30,95	10	1	2	5	4	0	0	1	3	0	0
Українська література другої половини ХХ століття	355	98	27,61	15	0	2	4 2	15	5	4	3	9	2	1
Урок-підсумок	13	4	30,77	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0
РАЗОМ	846	233	27,54	38	2	13	7 9	48	14	13	7	12	6	1

Як бачимо з табл. 3, у цьому підручнику питома вага вправ і завдань, спрямованих на формування умінь діалогічного спілкування, коливається у межах 25,00–30,95 %. Середній показник – 27,54 %.

*Характерні вправи і завдання у цьому підручнику. **Поміркуйте.*** 1. Якими були взаємини поета і влади? Чи актуальні уявлення поета про духовні цінності сьогодні? Відповідь конкретизуйте прикладами з життя. 2. Чим захоплює вас лірика Максима Рильського? У чому виявляється неокласична поетика вірша «Молюсь і вірю»? (с. 63). ***Робота в парах.*** Скориставшись інтерактивним методом «Вільний мікрофон», дайте відповідь на запитання: 1. Чи могла

² Умовні скорочення: АТ – аналізуємо твір, МП – міжпредметні паралелі, МС – мистецька скарбниця, П – поміркуйте, ПП – підсумуйте прочитане, РвГ – робота в групах, РвП – робота в парах, СР – словникова робота, ТЗ – творчі завдання, ТР – творча робота, УВ – узагальнюємо вивчене.

життєва й творча доля Миколи Куліша скластися щасливо й чому? 2. Як слід розуміти висновок *Леся Танюка*: «У добу розквіту політичної агітки й театального плакату Микола Куліш першим із пореволюційних драматургів прийшов до психологічного письма»? (с. 148).

Переходимо до аналізу змісту справ і завдань (табл. 4), поданих у підручнику «Світова література. 10 клас» (академічний і профільний рівні), автор – Ю. Ковбасенко.

Таблиця 4

Зведена таблиця за результатами аналізу підручника для 10 класу «Світова література» на наявність вправ і завдань на формування умінь діалогічного спілкування

Розділи	Запитання/завдання (за рівнями)			
	Акад./Проф.		Профільний	
	Заг. к-ть	у т.ч. ФУДС	Заг. к-ть	у т.ч. ФУДС
З літератури реалізму	190	33	88	37
Традиції і новаторські зрушення у поезії середини – другої половини ХІХ ст.	50	4	2	1
Із поезії французького символізму	39	3	4	1
Роман ранньомодерністської доби	31	3	8	3
РАЗОМ	310	43	102	42
Питома вага (у % за рівнями)	87,82	12,18	70,83	29,17

Як бачимо з табл. 4, питома вага відібраних нами вправ і завдань, розроблених автором для академічного і профільного рівнів, становить 12,18 %, для профільного – 29,17 %. Середній показник – 20,68 %.

Характерні вправи і завдання у підручнику. Підготуйте розповідь про Гобсека за схемою: вчинки Гобсека та їх конкретні (негативні чи позитивні) наслідки (с. 93). Доберіть цитати, які характеризують образ Анни Кареніної найяскравіше. Чому саме вони привернули вашу увагу? (с. 213). Поясніть назву збірки В. Вітмана «Листя трави» та підтвердьте свої судження цитатами з поезій (с. 246).

Для виконання розроблених завдань пропонується організовувати роботу в парах і групах. Окремо, як етап уроку, передбачено вправи на вміння спілкуватися, у ході виконання яких учні не лише удосконалюють навички діалогічного мовлення, а й засвоюють теоретичний матеріал. Особливої уваги заслуговують вправи на діалогічне спілкування. Мета – вивчення та засвоєння нового матеріалу. Тут діалог варто розглядати як метод навчання. Якщо має місце матеріал типу лінгвістичної довідки чи правила, то діяльність учнів спрямовується на усвідомлення нового, на аналіз і синтез прочитаного тексту. Потім учні – від себе у вигляді діалогу – презентують засвоєне перед однокласниками.

Задля ефективного формування умінь діалогічного спілкування старшокласників учитель на основі змісту підручника пропонує такий алгоритм

створення діалогу дискусійного характеру: висловіть особисту точку зору про обговорювану тему; аргументуйте виголошені тези і спростуйте (за наявності) помилкові висловлювання співбесідника; продемонструйте достатній рівень вправності (компетентності), ведучи діалог (винахідливість, виразність, доречність, лаконічність, стислість); виявіть достатній рівень обізнаності з теми, що обговорюється, і подайте це у висновках.

Даючи контрольні завдання, учитель має спиратися на наявний у підручнику мовний матеріал, а також добирати новий, ураховуючи аксіологічну освітню парадигму, рівень підготовленості учнів та їх пізнавальні інтереси. Рівень умінь діалогічного спілкування можна визначати за відповідними критеріями, зважаючи на кількість складених реплік (16–18 – для двох учнів у 10 класі, 18–22 – в 11-му). Якщо учень вправно складає діалог, уміє самостійно визначати для себе певний аспект запропонованої теми і ставить проблему для обговорення, якщо переконливо, упевнено й оригінально доводить свою позицію і логічно зіставляє різні погляди на той самий предмет, розуміючи водночас, що не виключається можливість інших підходів до обговорюваної проблеми, якщо виявляє повагу до думки партнера по спілкуванню, і структура діалогу та мовне оформлення реплік відповідають нормам, то такий учень заслуговує на високу оцінку.

Високий освітній результат досягається у процесі продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої водночас з навичками умінь діалогічного спілкування накопичується вітагенний досвід учнів. На уроках з гуманітарних предметів той учитель не оминає цікавих мовленнєвих завдань у підручнику, який намагається урізноманітнювати форми і методи роботи, що спрямовані на розвиток ціннісних орієнтацій особистості.

Висновки. Сучасні дослідники стверджують, що в умовах особистісно орієнтовного навчання особливої гостроти набуває проблема повноцінної реалізації в підручниках розвивальної функції. Звісно, ця функція максимально задіюється за формування умінь діалогічного спілкування саме в учнів старшої школи на основі розроблених авторами підручників, відповідних систем вправ і завдань. Результати аналізу стану та проектування перспектив розвитку умінь діалогічного спілкування старшокласників засобами підручника вказують на те, що наявні в чинних підручниках змістові лінії необхідно посилити або модернізувати у контексті сучасної аксіологічної освітньої парадигми.

Використані джерела

1. Васьківська Г. О. Риторичні уміння учнів старшої школи у контексті ціннісно-смислової сфери / Г. О. Васьківська, С. В. Косянчук // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 8. – С. 14–19.
2. Кизенко В. Розширення сфери міжособистісного спілкування на факультативних заняттях як умова розвитку творчого потенціалу учнів / В. Кизенко // Наукові записки / [ред. кол. : В. В. Радуал, С. П. Величко та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 123. – Т. 11. – С. 149–152.
3. Кузнецов Ю. Б. Філософія підручника / Ю. Б. Кузнецов // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України [у 5-ти т.]. – Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Пед. думка, 2007. – 368 с. – С. 58–66.

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
5. Соловьева А. К. О некоторых общих вопросах диалога / А. К. Соловьева // Вопросы языкознания, 1965. – С. 104–110.
6. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання : метод. рек. / [Г. О. Васьківська, Н. В. Захарчук, С. В. Косянчук ; вступ. ст. і наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 68 с.

References

1. Vaskivska H. O. Rytorychni uminnia uchniv starshoi shkoly u konteksti tsinnisno-smyslovoi sfery / H. O. Vaskivska, S. V. Kosianchuk // Ukrainiska mova i literatura v shkoli. – 2011. – № 8. – S. 14–19.
2. Kyzenko V. Rozshyrennia sfery mizhosobystisnoho spilkuвання na fakultativnykh zaniattiakh yak umova rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv / V. Kyzenko // Naukovi zapysky / [red. kol. : V. V. Radual, S. P. Velychko ta in.]. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. – Vyp. 123. – T. 11. – S. 149–152.
3. Kuznetsov Yu. B. Filosofiia pidruchnyka / Yu. B. Kuznetsov // Pedagogichna i psykholohichna nauky v Ukraini : zb. nauk. prats do 15-richchia APN Ukrainy [u 5-ty t.]. – T. 2: Dydaktyka, metodyka, informatsiini tekhnolohii. – K. : Ped. dumka, 2007. – 368 s. – S. 58–66.
4. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї shkoly : pidruch. / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
5. Soloviova A. K. O niekotorykh obshchih voprosah dialoga / A. K. Soloviova // Voprosy yazykoznanii, 1965. – S. 104–110.
6. Fundamentalizatsiia zmistu osvity u starshii shkoli v umovakh profilnoho navchannia : metod. rek. / [H. O. Vaskivska, N. V. Zakharchuk, S. V. Kosianchuk ; vступ. st. i nauk. red. d-ra ped. nauk H. O. Vaskivskoi]. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. – 68 s.

Васьковская Е. Е., Кизенко В. И.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования у старшеклассников умений диалогического общения и соответствующие для этого средства современного учебника. Обращено внимание на выявленные в учебниках системы упражнений и задач. Установлено, что эффективнее формируются умения диалогического общения старшеклассников на уроках по тем предметам, где в их содержании прослеживается логика, четкость, содержатся методические установки-подсказки как в названиях специальных рубрик контроля знаний, так и в формулировании самых упражнений и задач для классной и самостоятельной работы. По мнению авторов, дополнительного анализа требуют содержательные линии. Возможно, в перспективе такие линии будут модернизированы в образовательные, соответствующие аксиологической образовательной парадигме.

Ключевые слова: старшеклассник; учебник; система упражнений и задач; диалог; формирование умений диалогического общения.

Vaskivska O., Kyzenko V.

THE CONDITION AND PERSPECTIVE OF DEVELOPMENT SKILLS OF DIALOGIC COMMUNICATION OF PUPILS IN THE CONTEXTS A CONTEMPORARY SCHOOLBOOK

In this article we are talking about real issues, about the role and importance of dialogic communication of pupils in the implementation of profile education.

The authors note, that the system of exercises and assignments in textbooks that form the ability of dialogue in high school students, was analyzed. And specific variety, forms, types of

exercises and creative tasks presented in textbooks under different headings were analyzed. The effectiveness work with these exercises and creative tasks was checked in practice teachers'.

The skills of dialogic communication between high school students formed in lessons in those subjects, where the content of the textbook is constructed logically and specifically. Such elements as educational hints and tips (the names special rubrics of knowledge control; the text exercises and tasks for classroom and independent work of high school students) is an important didactic condition for the formation skills of dialogical of communication pupils by means of modern a textbook.

According to the authors, require in-depth of scientific analysis a real content of textbooks considering the basic educational program directions. An obligatory condition for modernization a content of textbooks for high school must be a compliance of content these textbooks the new axiological paradigm in education.

Keywords: high school student; textbook; system of exercises and tasks; dialog; formation of skills of dialogical communication.

УДК 373.5(075)(477:1-87)

ГЕНЕЗА ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США

О. З. Глушко,

*молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: glushko.oks74@gmail.com*

У статті розглянуто генезу шкільного підручникотворення в українському шкільництві в США; обґрунтовано періоди в історії розвитку підручникотворення діаспори в США; проаналізовано виховний зміст навчальних підручників і посібників в українському шкільництві США.

Ключові слова: діаспора; шкільний підручник; періоди розвитку підручникотворення; виховна функція підручника.

Постановка проблеми. Українська школа є одним з головних чинників збереження етнокультурної самобутності української діаспори в США. Процес творення й удосконалення підручників у західній українській діаспорі, зокрема у США, триває вже понад століття. Він нерозривно пов'язаний зі становленням та розвитком українського шкільництва в зазначеній країні як в історичному, так і в теоретико-методичному аспектах. Поступ галузі підручникотворення супроводжувався низкою викликів, як політичного, так і організаційного характеру, що обумовлювало необхідність пошуку адекватних рішень у кожному часовому періоді. Водночас головною функцією підручників завжди залишалася функція національного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема шкільного підручникотворення була предметом дослідження багатьох як українських, так і закордонних учених (В. Бейлінсон, В. Беспалько, Н. Бібік, М. Бурда, М. Вашуленко, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, І. Лернер, О. Ляшенко, О. Савченко, Т. Селевко, Франсуа-Марі Жерара та Ксав'є Роеж'єра).

Аналізу дидактичних аспектів підручникотворення в рідномовному шкільництві у західній діаспорі присвячені праці таких вітчизняних науковців, як С. Романюк, І. Руснак, аспекту мовної свідомості українців діаспори – праці Б. Ажнюка та інших. Результати досліджень враховувалися нами у процесі обґрунтування періодів підручникотворення української діаспори в США.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження становлення та розвитку підручникотворення з акцентом на виховному змісті підручників і посібників в українському зарубіжному шкільництві в США.

Виклад основного матеріалу. Проведений порівняльний та системний аналіз у галузі розвитку шкільного підручникотворення в українській діаспорі в США уможливив виокремлення чотирьох періодів:

- ♣ **початковий** (початок XIX ст. – 1920-ті рр. XX ст.);
- ♣ **перехідний** (1920–1950-ті рр. XX ст.);
- ♣ **системний** (1950–1990-ті рр. XX ст.);
- ♣ **комплексний** (початок 90-х XX ст. і до сьогодні).

Критеріями для виокремлення періодів стали суспільно-політичні трансформації та стратегічні орієнтири розвитку шкільної українознавчої освіти (становлення українознавчої освіти в США, прийняття на Другому світовому конгресі вільних українців головних положень «виховного ідеалу в діаспорі», проголошення незалежності України).

Перший період – початковий (початок XIX ст. – 1920-ті рр. XX ст.). Відліком у визначенні нижньої хронологічної межі першого періоду стало заснування перших українських шкіл при церквах. Характеризуючи перший період, необхідно зазначити, що в США, як і всюди в західній діаспорі, ситуація зі шкільними підручниками була складною. На початку організації українських шкіл у новій країні поселення українська громада не мала можливості повною мірою забезпечити якісне навчання дітей. Це стосувалося як відсутності кваліфікованих вчителів, відповідних приміщень, навчальних програм, так і підручників. Навчання в школах відбувалося за тими підручникам, які мали змогу знайти, замовити або придбати вчителі та священики. В основному це були підручники, привезені емігрантами з Батьківщини. Отже, вибір підручників для навчання був вільним і залежав головним чином від можливостей української громади.

Утім необхідно зазначити, що релігійні та культурні діячі того часу, усвідомлюючи всю складність ситуації, робили спроби щодо її покращення. Так, Українська греко-католицька церква, під головуванням єпископа о. С. Ортинського, виступала ініціатором видання підручників для мережі шкіл при церквах. Зокрема, на конвенції греко-католицького духовенства (15–16 жовтня 1907 р., Нью-Йорк) було ухвалено рішення щодо необхідності видання підручника і катехізису. Для реалізації цих планів було обрано комітет із 9 священників, планувалося також запросити світських кваліфікованих спеціалістів [6, с. 329].

У 1909 р. греко-католицькою громадою в США було засноване товариство «Просвіта». Забезпечення українських дітей підручниками і навчальною літературою було одним зі стратегічних завдань товариства. Зокрема, було

створено комітет для фахової оцінки змісту надісланих книг з України [6, с. 335]. Отже, наприкінці першого періоду можна відмітити позитивні зрушення щодо видавництва підручників для приватних українських шкіл, проте ці випадки не мали системний характер і були скоріше виключенням.

Другий період – перехідний (1920–1950-ті рр. XX ст.). У 1922 р. було створено організацію під назвою «Об'єднання українських організацій в Америці», яка відіграла провідну роль у становленні українського шкільництва на теренах Сполучених Штатів Америки. Її виконавчим комітетом було створено шкільну комісію з назвою «Управа Рідної Школи в Америці», яка затвердила єдиний шкільний план й однакові підручники для всіх українських шкіл в Америці. Управою було визначено найкращі шкільні підручники: читанки М. Матвійчука, підручник з географії С. Рудницького, підручник з історії І. Крип'якевича і пісенник Колеси – ці та інші підручники видавалися в на території сучасної України [6, с. 340].

Окремо зупинимось на аналізі читанок М. Матвійчука, які були розроблені та видані для українських народних шкіл. М. Матвійчук видав серію читанок: «Перша книжечка. Буквар» та «Друга книжечка до читання українських дітей» у 1923 р., «Третя книжечка для третьої класи» у 1928 р., «Четверта книжечка: Українська читанка для четвертої класи» у 1931 році.

Зокрема, у «Другій книжечки» були розміщені твори найкращих дитячих письменників, таких як Я. Вільшенка, М. Підгірянки, а також твори О. Бабій, І. Воробкевича, Б. Грінченко, Б. Лепкого, О. Олеся, В. Самійленко, А. Чайковського, С. Черкасенко. Також у читанці можна було познайомитися з деякими творами знаних українських митців Є. Гребінки, П. Куліша, І. Франка, Т. Шевченка.

У читанці є наступні розділи: «Українська родина» (у цьому розділі учень довідується про Т. Шевченка, І. Франка, Б. Хмельницького, І. Мазепу), «Я – українець» (про те, що потрібно любити українську мову, любити і поважати власний народ), «Тарасове свято» присвячений Шевченку [1].

Отже, для другого періоду підручникотворення було характерно використання в рідних школах, головним чином, підручників з України – здебільшого підручників М. Матвійчука (від 1 до 4 кл.), а також читанки від 1 до 7 кл. і підручника для 1 кл. А. Крушельницького, підручника з географії С. Рудницького, підручника з історії І. Крип'якевича.

На шостому Конгресі «Об'єднання українських організацій в Америці», який відбувся 3 листопада 1933 р., ухвалено резолюцію щодо необхідності реформи українського шкільництва в США, яка передбачала, зокрема, створення фахівцями відповідних підручників, із урахуванням американських умов життя. Конкурси на підручники, які проводилися в той період, вимагали, щоб вони були пристосовані до американських обставин і були укладені на взірць відповідних англійських підручників [4, с. 29]. Проте очікуваних результатів ці конкурси, як правило, не давали.

Аналіз статей у г. «Свобода», низки наукових праць, зокрема, О. Стеткевича, Л. Мишуги, У. Самчука, засвідчує, що у першому і другому періодах підручникотворення в діаспорі, включно до середини 50-х рр. XX ст.,

використовувалися здебільшого так звані «старокрайові підручники». На наш погляд, це було обумовлено нестачею ресурсів як фінансових, так і кадрових. Один із недоліків цих підручників – застаріла лексика, що була незнайома дітям, окрім того не враховувалися обставини життя у новій країні поселення. Водночас, незважаючи на всі недоліки, підручники українських авторів, що були видані у Відні, Києві, Львові, а також у США, заповнили тогочасну прогалину і задовольнили на деякий час потребу емігрантів у підручниках, підготували ґрунт для реалізації в майбутньому планів щодо появи власних підручників. Підсумовуючи, наголосимо, що одним з недоліків цього періоду була відсутність єдиного координаційного центру розробки та видання шкільних підручників.

Пізніше, вже в 40-х рр. XX ст., зміст підручників з мови, літератури та історії як з Галичини, так і з Радянської України не могли повною мірою задовольнити освітні та виховні потреби українців у західній діаспорі. Зокрема підручники, які видавалися в Україні, ідеологічно були спрямовані на комуністичне виховання підростаючого покоління, а це вступало у протиріччя з поглядами і вимогами української громади в США. Вочевидь, це спонукало освітніх діячів діаспори до створення власних шкільних підручників з посиленою українознавчою і виховною складовою.

У 1953 р. у США виникла Шкільна рада, яка з перших років діяльності почала системно займатися справою освіти українських дітей, зокрема розробкою та виданням шкільних підручників і посібників. Отже, третій період – системний – розпочався у 1950-х рр. і тривав до 1990-х років. При Шкільній раді було організовано власне видавництво, а також призначений видавничий референт, також було створено комісію, що відповідала за навчальні програми та підручники.

У середині 1950-х рр. відомий науковець діаспори К. Кисілевський видав працю «Українознавство в школі. Програма й дидактика», у якій зазначав, що при наданні учням знань українознавчого спрямування необхідно робити акцент на виховних цінностях національного та загальнолюдського спрямування [2, с. 13].

У третій період підручникотворення в США для навчання української мови вчителі користувалися наступними підручниками: І. Бережний «Українська мова (збірник вправ із синтакси)», К. Кисілевський «Граматика української мови для школи й самонавчання» і «Вивчаймо українську мову! Початковий підручник для пізнання правописних і мовних явищ», Д. Кислиця «Граматика української мови» (у 2-х ч.), Б. Романенчук «Українська мова. Граматичні й правописні вправи» (у 2-х ч.), Д. Соловей «Цікава граматика. Мовно-граматичні ігри, загадки, скоромовки, вправи для науки і розваги», Д. Свій «Збірник матеріалів для переказів» тощо. Проаналізуємо деякі з них.

Підручник Б. Романенчука «Українська мова. Граматичні й правописні вправи» (у двох частинах) здобув широке визнання та багато разів перевидавався Шкільною Радою. Його тематика стосувалася різноманітних аспектів українського життя за рахунок вправ з такими назвами: «Подорож до Львова», «Українські ріки та озера», «Частини української землі», «Українські

моря», «Весна в Карпатах», «Ярмарок на Україні», «На дворі князя Ярослава», «Козаки» [5]. Вважаємо за доцільне наголосити, що, укладаючи підручники з рідної мови, автори намагалися пристосувати його до потреб українського шкільництва в США, подавали мінімум граматичного матеріалу і вправ, урізноманітнювали зміст цікавими фактами з історії і культури українців, розміщували твори, які також стосувалися життя американців.

Наприкінці 1950-х рр. Шкільна Рада видала читанку для п'ятого року навчання української мови автора К. Кисілевського, яка складалася із восьми розділів: «Учитися, брати мої»; «Минуле України»; «В зимі»; «Казковий світ»; «Розвага»; «Юний Шевченко»; «Весною»; «По дорозі життя». До читанки для середніх класів увійшли твори наступних авторів: Б. Антоновича, Р. Завадовича, І. Керницького, М. Коцюбинського, Б. Лепкого, А. Лотоцького, Н. Мудрик-Мриць, О. Олеся, І. Савицької, М. Старицького, Л. Українки, І. Франка, Л. Храпливої, А. Чайковського, Т. Шевченка [3, с. 170–172].

До читанки були включені історико-публіцистичні тексти патріотичного спрямування, що стосувалися різних сторінок української історії: від княжих часів до сучасності. Зокрема, привертають увагу тексти, присвячені визвольній боротьбі Української галицької армії (УГА), про Українських Січових Стрільців, про Українську повстанську армію (УПА). Як бачимо, поряд з традиційними темами про українську історію у підручнику можна зустріти тексти, що стосувалися маловідомих, інколи суперечливих сторінок української історії, зокрема героїчної боротьби українців за волю і незалежність.

Проаналізувавши читанки третього періоду підручникотворення в США, можна зробити висновок, що, крім традиційних для такого виду навчальної літератури освітніх завдань, вони виконували і виховні. До читанок для початкових і середніх класів широко включалися історико-публіцистичні тексти патріотичного спрямування як знаних авторів (А. Лотоцький, І. Крип'якевич, В. Переяславець), так і маловідомих письменників, публіцистів, освітніх діячів, які жили і працювали в еміграції (Н. Гірняк, Я. Гриневич, В. Калина, М. Ломацький, Н. Мудрик-Мриць, Л. Храплива, О. Цегельська). Тексти, зокрема, були присвячені визвольним змаганням українського народу у різні часи історії, культурно-освітньому життю українців діаспори.

Підбиваючи підсумок щодо особливостей підручникотворення у третьому періоді, хочемо також відмітити, що у деяких підручниках, зазначеного періоду автори поряд із знаннями про Україну надавали інформацію, хоча і у мінімальному об'ємі, про нову країну поселення, про життя українських діаспор у США, Канаді, Європі тощо.

У четвертий період – комплексний (поч. 90-х ХХ ст. і до сьогодні) – вийшли перероблені та доповнені підручники з усіх навчальних предметів для шкіл українознавства: з української мови, української літератури для учнів старших класів, з географії, історії та культури України. Наприклад, Шкільна Рада видала книги проф. Д. Кислиці: «Граматику української мови» в двох книгах: ч. 1 (Фонетика і морфологія), а ч. 2 (Синтаксис), а в 2000 р. видано «Граматику української мови». Вправи до фонетики та морфології Н. Кулакової та Є. Федоренка.

Варто зазначити, що Шкільна Рада при УККА за весь період своєї діяльності видала більше ста підручників для 1–12 класів, зокрема: «Історія України» М. Грушевського, «Княжа доба», «Історія України» Н. Хойнацької у 2-х частинах, «Козацька доба» Н. Черняка, «Граматика української мови» Н. Кулакової і Є. Федоренка, «Граматика української мови» в 2-х частинах Д. Кислиці, «Хрестоматія з української літератури» Є. Федоренка і П. Маляра, «Історія української літератури» В. Радзикеви́ча, «Новітня історія України, 1945–2000» Ю. Гаєцького, «Географія України» П. Масляка, «Українська культура» в 2-х частинах, І. Мірчука, «Нарис української культури» В. Янів.

Ми не будемо детально зупинятися на аналізі підручників з різних навчальних предметів, що викладаються у рідномовному шкільництві в США, а накреслимо лише загальні тенденції й особливості четвертого періоду підручникотворення. Із здобуттям Україною незалежності активізувалася співпраця на всіх рівнях української громади в США з Україною, особливо в освітній сфері. Однією із тенденцій четвертого періоду підручникотворення було активне використання підручників, розроблених і виданих в Україні, а також робота науковців діаспори з українськими науковцями над спільними проектами і підручниками.

Однак деякі педагоги діаспори вважали недоцільним використання підручників, що були розроблені в Україні, оскільки вони не враховують усієї специфіки та розраховані не на суботні чи недільні школи, а на загальноосвітні. Шкільна програма в Україні, із зрозумілих причин, значно складніше, навіть якщо порівнювати кількість годин, відведених на кожний предмет. Тому використання підручників з України, особливо це стосується підручників з мови, в освітній практиці діаспори, на нашу думку, можливе насамперед у початковій і частково у середній ланках.

Ще однією тенденцією четвертого періоду є використання найкращих підручників, які були видані в Канаді та Австралії для українських шкіл діаспори. Серед авторів можна відмітити П. Волиняка, М. Дейко, Д. Кислицю, Я. Славутича. Цими авторами були створені серії підручників, читанок, букварів з урахуванням того, що для багатьох учнів українська мова – це не рідна мова, вона є другою мовою навчання. Хочемо відмітити серію читанок для розвитку української мови, яка була розроблена і видана на замовлення провінції Альберта, у якій діє українська двомовна програма, згідно з концепцією мультикультуризму (прийнята у 1971 р. в Канаді). Наприкінці кожної читанки розміщений словник найчастіше вживаних українських слів і українсько-англійський словник.

Позитивною тенденцією цього періоду вважаємо осучаснення змісту підручників з історії України, культури України, української літератури. Наприклад, у підручнику з історії Н. Хойнацької «Історія України» у другій його частині розглядалися наступні теми: Українські січові стрільці і їх значення в історії України; Західна українська народна республіка і війна з Польщею; Закарпаття під Чехословаччиною і Закарпатська Україна; Штучний голод на Україні в 30-х рр. ХХ ст.; Українська політична еміграція по Першій світовій війні; Український спротив у Другій світовій війні та Українська дивізія; Стан України до

М. Горбачова; Чорнобильська катастрофа 26 квітня 1986 р.; Події в Україні та сучасний стан; Завдання української еміграції [7; 8].

Зазначені тенденції є характерними для галузі сучасного підручникотворення – підручники продовжують виконувати важливу функцію національного виховання, яке, на думку більшості науковців та освітніх діячів діаспори (І. Головінський, К. Кисілевський, Л. Кисілевська-Ткач, О. Кульчицький), є головною метою існування шкіл українознавства.

Висновки. Проведений аналіз генези підручникотворення в українському шкільництві в США засвідчує, що його розвиток пройшов декілька періодів, кожен з яких мав свої особливості. Для першого і частково другого періоду характерно використання підручників, що були привезені українцями до США зі «старого краю». З часом ці підручники і за оформленням, і за змістом перестали задовольняти потреби як учнів, так і батьків, що підштовхнуло педагогів і освітніх діячів діаспори до розроблення оригінальних підручників.

У третьому періоді, який оцінюємо як системний, було створено єдиний центр управління українським шкільництвом, а саме – Шкільну раду при УККА. Розробка й видання підручників було одним із важливих пріоритетів діяльності цієї організації. Запровадження нових навчальних програм у цей час, безумовно, стало поштовхом у розробці, виданні та перевиданні як вже знаних, так і нових підручників.

Четвертий період підручникотворення відзначається декількома особливостями: активне осучаснення змісту підручників з української мови, літератури, географії, історії та культури України; створення серій підручників, читанок, букварів з урахуванням обставин перебування українців у поліетнічному середовищі та того, що для більшості дітей українська мова вже не є рідною.

Підсумовуючи, варто наголосити, що виховна функція підручників четвертого періоду не зазнала кардинальних змін, за допомогою їх продовжують виховувати в учнів любов до України, її мови, літератури, неповторної культури та традицій, до природи та історії українського народу, що є ключовою функцією. Отже, відбувається поступове посилення виховної функції підручників упродовж усього розвитку українського шкільництва в США.

Використані джерела

1. Матвійчук М. Друга книжечка до читання для українських дітей / Микола Матвійчук ; іл. О. Курилас, О. Кульчицька. – Л. : Вид-во Миколи Матвійчука, 1923. – 127 с.
2. Кисілевський К. Українознавство в школі. Програма й дидактика / К. Кисілевський. – Нью Йорк : Видання Шкільної ради, 1955. – 32 с.
3. Кисілевський К. Українська читанка для V року навчання української мови / К. Кисілевського. – Нью Йорк – Філадельфія : Вид-во Шкільної Ради, 1958. – 176 с.
4. П'ятдесятиріччя Шкільної ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки, 1953–2003 / Український Конгресовий Комітет Америки. Шкільна рада.; гол. ред. Є. Федоренко. – Нью-Йорк : [б.в.], 2003. – 412 с.
5. Романенчук Б. Українська мова. Граматика й правописні вправи. Підручник для першого й другого року навчання української мови / Б. Романенчук. – Філадельфія : «Київ», 1961. – 98 с.
6. Стеткевич О. Українське шкільництво в Америці / О. Стеткевич // Пропамятна книга видана з нагоди сороколітнього ювілею Українського народного союзу / за ред. Л. Мишуги. –

Джерзі Ситі, Н.Дж. : Свобода, 1936. – С. 325–342.

7. Хойнацька Надія Л. Історія України від доісторичної доби по 1340 р. 20 лекцій для 8-ої і 9-ої клас / Н. Л. Хойнацька. – 2-ге вид. – Н.-Й. : Вид-во Шкільної Ради, 1992.

8. Хойнацька Надія Л. Історія України від 1340 до 1992 р. (для учнів 9-ої, 10-ої, 11-ої та 12-ої клас) / Надія Людмила Хойнацька. – Н.-Й. : Вид-во Шкільної Ради, 1994.

References

1. Matviichuk M. Druha knyzhечka do chytannia dlia ukrainskykh dityi / M. Matviichuk; il. O. Kurylas, O. Kulchytska. – L. : Vydavnytstvo Mykoly Matviichuka, 1923. – 127 s.

2. Kysilevskyi K. Ukrainska chytanka dlia V roku navchannia ukrainskoi movy / K. Kysilevskoho. – Niu York – Filadelfia : Vyd-vo Shkilnoi Rady, 1958. – 176 s.

3. Kysilevskyi K. Ukrainoznavstvo v shkoli. Prohrama y dydaktyka / K. Kysilevskyi. – Niu York : Vydannia Shkilnoi rady, 1955. – 32 s.

4. Piatdesiatyrichchia Shkilnoi rady pry Ukrainському Kongresovomu Komiteti Ameryky, 1953–2003 / Ukrainskyi Kongresovyi Komitet Ameryky. Shkilna rada ; hol. red. Ye. Fedorenko. – Niu-York : [b.v.], 2003. – 412 s.

5. Romanenchuk B. Ukrainska mova. Hramatyka y pravopysni vpravy. Pidruchnyk dlia pershoho y drugoho roku navchannia ukrainskoi movy / B. Romanenchuk. – Filadelfia : «Kyiv», 1961. – 98 s.

6. Stetkevych O. Ukrainske shkilnytstvo v Amerytsi / O. Stetkevych // Propamiatna knyha vydana z nahody sorokolitnoho yuvyleiu Ukrainського narodnoho soiuзу / za red. L. Myshuhy. – Dzherzi Syti, N.Dzh. : Svoboda, 1936. – S. 325–342.

7. Khoynatska Nadiia L. Istoriia Ukrainy vid doistorychnoi doby po 1340 r. 20 lektzii dlia 8-oi i 9-oi klasy / Nadiia Liudmyla Khoynatska. – 2-he vyd. – N.-Y. : Vyd-vo Shkilnoi Rady, 1992. .

8. Khoynatska Nadiia L. Istoriia Ukrainy vid 1340 do 1992 r. (dlia uchniv 9-oi, 10-oi, 11-oi ta 12-oi klasy) / Nadiia Liudmyla Khoynatska. – N.-Y. : Vyd-vo Shkilnoi Rady, 1994.

Глушко О. З.

ГЕНЕЗИС СФЕРЫ РАЗРАБОТКИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В УКРАИНСКОЙ ДИАСПОРЕ США

Проведенный анализ генезы сферы разработки учебников в украинской школе в США показывает, что его развитие прошло несколько периодов. Каждый из выделенных нами четырех периодов имел свои особенности. Для первого периода – начального (начало XIX в. – 1920-е гг. XX в.) – и частично для второго периода – переходного (1920–1950-е гг. XX в.) – характерно использование учебников, которые были привезены украинцами в США из «старого края».

Третий период – системный (1950–1990-е гг. XX в.) – характеризуется созданием единого центра управления украинскими школами в США – Школьного совета при УККА; внедрением новых программ, учебников, учебных пособий по разным предметам. Четвертый период – комплексный (нач. 90-х гг. XX в. и до настоящего времени) – характерен несколькими особенностями: активное обновление содержания учебников по украинскому языку, литературе, географии, истории и культуры Украины. Создание и использование целых серий учебников, букварей, с учетом тех обстоятельств, что для большинства детей украинский язык уже не родной. Автор показывает важность воспитательной функции учебника для формирования национально-патриотических чувств у молодого поколения украинской диаспоры в США.

Ключевые слова: диаспора; школьный учебник; периоды создания учебников; воспитательная функция учебников.

Glushko O.

GENESIS OF TEXTBOOK DEVELOPMENT SECTOR IN THE UKRAINIAN DIASPORA OF THE USA

The analysis of the genesis of the textbooks design sector in the Ukrainian school in the USA shows that its development has passed several periods. Each of the four periods identified by author has

its own peculiarities. The first period – *the initial period* (the beginning of 19-th century – 1920-s of the 20-th century) and partly the second one – *the transition period* (1920–1950-s) is characterized by using of textbooks brought by the Ukrainians to the USA from the so called «old land».

The third period – *systemic* (1950–1990-s of 20 century) is characterized by the creation of a Center for Management of the Ukrainian schools in the USA, the School Board at the UCCA; by introduction of new programs, textbooks, teaching aids for different subjects. The fourth period – *complex* (early 90-s of the 20-th century and till now) is characterized by the following features: an active update of the content of textbooks in Ukrainian language, literature, geography, history and culture of Ukraine; by creation and application of sets of textbooks, primers. The fact that the Ukrainian language is not a mother tongue for the most schoolchildren attending diaspora schools should be taken into account. The author shows the importance of the educational function of the textbook for the formation of national-patriotic feelings among the young generation of the Ukrainian diaspora in the USA.

Keywords: diaspora; school textbook; periods of textbooks development sector; educational function of a textbook.

УДК 373.05.16

ІСТОРІОГРАФІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ З ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ

М. В. Головка,

кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи,

Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: m.golovko@ukr.net

У статті на основі авторського підходу щодо класифікації джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики виокремлено основні групи джерел вітчизняного підручникотворення. Висвітлено питання історіографії періодичних джерел з проблеми створення українських підручників. Основну увагу приділено систематизації та узагальненому аналізу публікацій у періодичних виданнях (науково-методичних журналах, збірниках наукових праць). Обґрунтовано положення про те, що історіографія проблеми вітчизняного підручника фізики та астрономії включає потужний науковий та навчально-методичний масив, що потребує ретельного дослідження та вивчення в різних аспектах, зокрема в історико-методичному та методологічному. Історіографічні періодичні джерела систематизовано за підгрупами відповідно до їхнього внеску у висвітлення процесу становлення українського підручника фізики та астрономії як педагогічного явища.

Ключові слова: історіографія вітчизняного підручника фізики та астрономії; джерельна база; публікації в періодичних виданнях.

Постановка проблеми. Процеси модернізації загальної середньої освіти у контексті становлення нової української школи, розбудови вищої освіти у перспективах її інтеграції до єдиного європейського освітнього простору висувають нові вимоги до якості освіти та її спрямованості на формування компетентностей випускників загальноосвітньої та вищої школи. Важливу роль при цьому відведено новітньому навчально-методичному забезпеченню, розробленому на засадах компетентнісного, особистісного та діяльнісного підходів.

Зміну парадигми підручникотворення визначають однією з умов створення новітніх підручників, що відповідають суспільним запитам,

орієнтуються на результати навчання та забезпечують реалізацію на практиці компетентнісних методик. Розроблення якісного підручника як стрижневого елемента дидактичної системи та провідного засобу реалізації змісту фізичної та астрономічної освіти можливе за умови визначення теоретико-методологічних засад підручникотворення та дидактичних умов і механізмів їх реалізації. Це актуалізує дослідження історіографії вітчизняного підручника фізики та астрономії, що забезпечить можливість систематизації та об'єктивної оцінки наявної джерельної бази, формування та визначення положень, які мають наукову новизну для процедур створення сучасного підручника.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі історіографії вітчизняного підручника фізики та астрономії не було присвячено спеціальних цілісних досліджень. Історико-методичний аналіз окремих джерел підручникотворення у контексті вивчення формування та розвитку шкільної фізичної освіти в Україні здійснено в монографії та докторській дисертації Н. Л. Сосницької [37]. Науковий інтерес становлять також каталог підручників і навчальних посібників із фондів Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського [29], бібліографічний показник публікацій щодо питань розроблення навчальної книги, створений фахівцями Інституту інноваційних технологій та змісту освіти МОН України [4], бібліографічні показники наукових та навчально-методичних праць співробітників Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР [3] та науково-педагогічних працівників кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [18].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті ставиться завдання дослідити історіографію вітчизняного підручникотворення з фізики та астрономії у періодиці, систематизувати та узагальнити публікації з окресленої проблеми у періодичних виданнях.

Виклад основного матеріалу. Згідно з розробленою нами класифікацією джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики, до основних груп джерел історіографії підручника можна зарахувати: джерела-факти (нормативно-правові акти, що регулюють процедури створення, експертизи, апробації та запровадження навчальної книги; документи, які фіксують факти підручникотворення як педагогічне явище, зокрема таке, що відбувається вперше, наприклад протоколи нарад з проблем створення підручника, засідань методичних комісій тощо); джерела-ідеї (концепції підручника, праці щодо теоретичних проблем підручникотворення); джерела-оцінки (історіографічні дослідження, рецензії, огляди, бібліографічні показники); джерела-продукти науково-освітньої діяльності (підручники та навчальні посібники з фізики та астрономії для різних освітніх рівнів, електронні засоби навчального призначення) [15].

На різних етапах розвитку вітчизняної фізичної освіти та теорії і методики навчання фізики ці групи джерел підручникотворення представлено у різному співвідношенні. Вони являють потужний науковий та навчально-методичний масив, що потребує ретельного дослідження та вивчення в різних аспектах (історико-методичному, методологічному). Тому в статті ми

зупинимось на джерелах, що входять до різних із окреслених груп, але репрезентуються в періодичних виданнях (науково-методичні журнали, збірники наукових праць).

Саме такі джерела дають можливість проаналізувати роль та місце навчальної книги у системі шкільної освіти не лише як самостійного засобу навчання, що реалізує його зміст, а й у контексті тих процесів, що відбувалися у розвитку суспільства, школи, дидактики фізики в Україні. Вітчизняні спеціалізовані періодичні науково-методичні видання відіграли провідну роль у розвитку дидактичних засад підручника фізики та астрономії.

Аналіз свідчить, що основними видами періодичних видань, в яких представлено джерела підручникотворення в Україні, є спеціалізовані науково-методичні журнали («Вісник експериментальної фізики та елементарної математики», «Фізичний огляд», «Фізика та астрономія в школі», «Комп'ютер в школі та сім'ї»); журнали загальнопедагогічного та освітнього спрямування («Учитель», «Вільна українська школа», «Виробнича думка», «Комуністична освіта», «Радянська школа», «Рідна школа»); збірники науково-методичних праць («Записки математично-природописно-лікарської секції НТШ у Львові», «Викладання фізики в школі», «Методика викладання фізики», «Фізика в школі», «Проблеми сучасного підручника»); періодичні видання педагогічних інститутів та університетів України.

Основними видами публікацій, незалежно від історичного періоду, є рецензії, бібліографічні огляди, а також статті, в яких висвітлюються різноманітні питання створення підручників.

Системний підхід щодо висвітлення проблем підручникотворення з фізики було започатковано в першому вітчизняному науково-методичному виданні «Вісник дослідної фізики та елементарної математики». Вже в його першому номері, що вийшов у Києві в 1886 р., була окрема рубрика «Рецензії». Упродовж видання журналу (1886–1917 рр.) в ньому було надруковано 226 рецензій, з яких більше 50 – на підручники та навчальні посібники з фізики для середньої та вищої школи. Завдяки цим оглядам популяризувалися та були запроваджені в широку практику навчальні книги видатних українських учених та методистів: М. Хандрикова (з астрономії), Й. Косоногова, М. Лук'янова, М. Пильчикова, Р. Пономарьова (з фізики). Із п'ятого випуску в журналі передбачено рубрику «Бібліографія», в якій подавалися бібліографічні описи підручників та навчальних посібників.

Саме у «Віснику експериментальної фізики та елементарної математики» було надруковано й першу статтю, яка стосувалася загальних питань теорії і практики підручника фізики. У 1893 р. редактор журналу, талановитий методист Е. К. Шпачинський опублікував матеріали вступної лекції, прочитаної ним для слухачів фізико-математичних курсів в Одесі, в якій значну увагу було приділено питанням порівняльної оцінки чинних підручників фізики для середньої школи. Автор зауважує, що важливе значення має не стільки обговорення різноманітних недоліків підручників, про що наголошується в більшості рецензій, а насамперед виявлення переваг тієї чи іншої навчальної книги, особливостей змісту навчального матеріалу підручника та роботи з ним.

Акцентується увага на першочерговій необхідності чіткого визначення типу та функцій елементарного підручника фізики, подоланні консерватизму у питаннях його структури та викладу матеріалу, формуванні в майбутніх учителів умінь використовувати підручники як важливий складовий методичної підготовки [13].

Порушені в авторитетному виданні питання удосконалення чинних та створення нових підручників фізики привертали увагу як вчителів-практиків, так і відомих методистів та вчених-фізиків, що створювало підґрунтя для реформування змісту шкільної фізичної освіти та розроблення нової методики його реалізації на початку ХХ століття.

На державному рівні питання створення вітчизняних підручників фізики вперше було порушено в період розбудови Єдиної української школи (1917–1920 рр.). За короткий термін видавничий відділ та департаменти початкової, вищої і середньої школи Міністерства народної освіти вже до кінця 1918 р. забезпечили повний цикл створення українських підручників фізики для вищої початкової школи. У журналі «Вільна українська школа» друкувалися матеріали щодо організації виробництва підручників, вимоги до них, визначався перелік підручників з фізики, що мали бути надруковані до початку 1918/1919 шкільного року [31], а також рецензії на проекти підручників фізики, в яких порушуються питання якості навчальної книги, методичних особливостей викладу важливих елементів змісту навчання фізики. Так, наприклад, у рецензії Г. Холодного на адаптований для української школи підручник Франца Шіндлера «Фізика для вищих початкових шкіл» звертається увага на доцільність посилення логічності викладу навчального матеріалу, зокрема щодо введення основних фізичних понять, вироблення фізичної термінології, ретельної коректорської роботи над підручником [40].

Традиції підручникотворення були продовжені та розвинуті в період розвитку української школи в середині 1920-х років. Свого апогею вони досягли на початку 1930-х рр., коли було налагоджено процедури конкурсного відбору підручників для трудової та середньої професійної школи, започатковано конференції з проблем створення підручника та їх широке обговорення в періодичній пресі. На цей же час припадає перша в історії вітчизняного підручникотворення з фізики ґрунтовна праця, в якій зроблено спробу висвітлити концептуальні положення щодо функцій та подальшого розвитку навчальної книги. У 1930 р. в журналі «Виробнича думка» вийшла стаття відомого методиста, автора системи підручників для української політехнічної школи В. А. Франковського «Проблеми підручника фізики». У ній автор аналізує особливості організації навчання фізики в старшому концентрі трудової школи, торкається проблеми переходу до систематичного курсу та умов його успішної реалізації.

В. А. Франковський розглядає основні функції підручника фізики та вимоги до нього. Методист наголошує, що робоча книга з фізики, як вид навчальної книги, що активно запроваджувався в трудовій школі, не забезпечує вирішення основних завдань навчання фізики. На його думку, робочі книжки, які є одночасно посібниками і для вчителів і для учнів, переобтяжені

навчальним матеріалом. Майбутнє, на думку дослідника, за сучасним підручником фізики, який буде відображати останні наукові та методичні досягнення, містити навчальний матеріал згідно з програмовими вимогами та використовувати експериментальний метод як провідний у навчанні фізики [39].

Важливою складовою процесу створення підручника фізики стає його обговорення в періодичній пресі. У провідному вітчизняному освітньо-методичному виданні «Комуністична освіта» друкуються рецензії на проекти підручників, які готували методисти-практики. Так, наприклад, у рецензії на підручники фізики для політехнічної школи О. Кияшка, Л. Леуценка, В. Франковського для 5–7 груп навчання політехнічної школи випускник аспірантури Українського науково-дослідного інституту педагогіки, автор підручників для професійної школи Д. Оріхів торкається питань методики висвітлення фізичних явищ у підручнику, їх ілюстрації на прикладах техніки, побудови методичного апарату [28].

Процеси уніфікації радянської системи освіти, які завершилися в середині 1930-х рр., запровадження єдиних навчальних програм і стабільних підручників зумовили припинення вітчизняного підручникотворення, яке фрагментарно відновилося лише наприкінці 1950-х років. Починаючи з 1960-х рр. та до 1991 р., вітчизняні методисти не були авторами чинних підручників фізики для середньої загальноосвітньої школи (за цей період було видано підручник фізики для учнів вечірніх (змінних) та заочних шкіл С. У. Гончаренка, Л. Г. Гречка, М. Й. Розенберга). Разом із тим вони брали активну участь у апробації та вдосконаленні методики використання стабільних підручників. Упродовж 1970-х рр. у збірниках «Викладання фізики в школі», «Методика викладання фізики», «Фізика в школі» було опубліковано праці, присвячені формуванню прийомів роботи з підручником та розширенню його дидактичних можливостей (В. М. Білий, В. І. Каленик, М. Т. Мартинюк) [5, 27], результатам експериментального навчання за пробними підручниками (Н. А. Бабаєва, Г. В. Самсонова та ін.) [33], закордонного досвіду створення та використання підручника фізики (С. У. Гончаренко) [14]. У них розглядаються методичні особливості використання системи вправ та завдань підручника фізики на уроці, використання програмованих завдань під час роботи з підручником, пропонується ґрунтовна методика організації навчання за експериментальним підручником та аналізу його результатів. Стаття С. У. Гончаренка щодо особливостей підручникотворення з фізики в Болгарії цікава тим, що автор звертає увагу на досвід децентралізованого забезпечення середньої школи підручником фізики.

У середині 1990-х рр. було відновлено на державному рівні процес підручникотворення з фізики. У шкільну практику запроваджується перше покоління сучасних українських підручників фізики та астрономії (авт.: О. І. Бугайов, С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, М. Т. Мартинюк, В. Ф. Савченко, В. В. Смолянець). Це, в свою чергу, актуалізувало розгортання досліджень теорії та практики шкільного підручника. Так, упродовж наступних двох десятиліть було опубліковано більше ста праць, присвячених питанням підручника фізики для загальноосвітньої та вищої школи, а також близько

десяти праць з проблем підручника астрономії.

Перші теоретико-методологічні наукові праці (авт.: О. І. Бугайов та П. С. Атаманчук, 1998 р.) були опубліковані в новоствореному спеціалізованому науково-методичному журналі «Фізика та астрономія в школі», який було розпочав своє існування у 1995 р. зусиллями видатного вітчизняного вченого-методиста, завідувача кафедри методики фізики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, професора Є. В. Коршака. У цьому провідному періодичному виданні, що після 80-річної перерви продовжило традиції «Вісника дослідної фізики та елементарної математики», опубліковано близько 30 науково-методичних праць із питань сучасного підручника фізики та астрономії.

Важливою складовою джерельної бази вітчизняного підручникотворення є публікації у збірнику наукових праць «Проблеми сучасного підручника», у якому починаючи з 1999 р. друкують результати щорічної науково-практичної конференції, що проходить в Інституті педагогіки НАПН України. У цьому збірнику опубліковано понад 30 статей із теорії і практики підручника фізики та астрономії.

Досить потужний історіографічний масив (понад 15 статей) знаходимо в збірнику наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету, в якому відображаються результати роботи щорічної конференції з дидактики фізики, що працює починаючи з 1997 року. Це цілком закономірно, оскільки періодично тематика конференції та, відповідно, збірника, присвячується проблемам дидактики підручника фізики астрономії. Більше десяти публікацій окресленої тематики представлено у науковому віснику Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченка за результатами щорічних методичних читань. Статті з проблематики підручникотворення розміщені також у збірниках наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка, Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини, Херсонського державного педагогічного університету.

Аналізуючи періодичні джерела, ми виділили основні групи найбільш актуальних проблем підручника, які відобразилися в публікаціях: теорія та методологія підручника; зміст і структура підручника; реалізація в підручнику диференційованого, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів; проблема якості підручника; дидактичні функції підручника; прийоми роботи з підручником; створення та використання електронного підручника; історія вітчизняного підручника; апробація та упровадження підручника; експериментальна складова підручника; підручники для шкіл інтенсивної педагогічної корекції; проблеми підручникотворення для вищої школи.

Дослідження з теорії і методології підручника репрезентовані науковими працями, в яких обґрунтовуються концептуальні засади створення підручників фізики та астрономії. Їх можна умовно поділити на підгрупи, що відображають особливості розвитку шкільної фізичної освіти. Так, у другій половині 1990-х рр., коли розпочалася робота над створенням державних стандартів, розроблялися

питання концепції підручника фізики як провідного засобу реалізації оновленого змісту шкільної фізичної освіти (О. І. Бугайов) [10], цільового підходу у побудові підручника фізики (П. С. Атаманчук) [1], створення підручника в умовах стандартизації (Н. А. Бабаєва, Н. А. Супрун) [2], напрямів та перспектив розвитку підручника для основної школи як цілісної методичної системи (О. В. Сергєєв, Н. Л. Сосницька) [36]. Після затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти першого покоління (2004 р.) актуалізуються питання створення нових підручників для 12-річної школи, які відобразилися в працях О. І. Бугайова, Л. Ю. Благодаренко, І. П. Крячка, В. Ф. Савченка, В. Д. Шарко, М. І. Шута [12; 6; 7; 25; 32]. У працях Т. М. Засекіної, І. П. Крячка, В. Д. Сиротюка, В. М. Слабка обґрунтовуються концептуальні основи створення підручників за державним стандартом другого покоління (2011 р.) [22; 24; 35].

Питання структури та змісту підручника фізики та астрономії для загальноосвітньої школи висвітлені в працях О. І. Бугайова, Л. Ю. Благодаренко, П. І. Брайка, Д. О. Засекіна, Т. М. Засекіної, І. П. Крячка, В. І. Каленика [7; 9; 20; 21; 25]. Особливості побудови підручників фізики на засадах диференційованого, особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів досліджуються у публікаціях Д. О. Засекіна, Т. М. Засекіної, Н. Л. Сосницької. Дидактичні функції підручника фізики та формування прийомів роботи з ними учнів визначені в публікаціях М. І. Шута, Л. Ю. Благодаренко, Д. О. Засекіна, Л. В. Непорожньої, В. Ф. Савченка, В. Д. Сиротюка, О. А. Черченка. Питання якості шкільного підручника фізики, критеріальної бази його оцінювання висвітлені в публікаціях О. І. Ляшенка, М. В. Головка, Т. М. Засекіної [16; 26].

Історичні аспекти вітчизняного підручникотворення з фізики та астрономії висвітлено в працях О. В. Сергєєва, Н. Л. Сосницької, М. В. Головка, І. П. Крячка [15; 36]. Дидактичні особливості створення та використання електронних підручників обґрунтовані О. І. Бугайовим, Л. Ю. Благодаренко, В. Ф. Заболтним, В. Ковалем, Ю. А. Пасічником, В. Сумським [11; 19; 38].

Апробація та експериментальна перевірка підручника фізики стали предметом досліджень О. І. Бугайова, Г. Карплюк, Л. Новохатько, М. Дідовича, В. Школярєнка, К. Чередніченка, В. Жабєєва, Г. Жабєєва [17]. Питання реалізації фізичного експерименту в шкільному підручнику фізики досліджувалися Д. Я. Костюкевичем [23].

Проблеми підручника фізики для вищої школи розроблялися А. Г. Бовтрук, С. М. Мєняйловим, Н. В. Подопрігорою, Н. В. Стучинською, Т. М. Точиліною, О. В. Школою [8; 30; 42]. Особливості підручникотворення для шкіл інтенсивної педагогічної корекції досліджено у працях В. Д. Сиротюка [34].

Висновки. Означені та проаналізовані вище публікації, узагальнені за основними напрямками проблематики процесу підручникотворення, репрезентують одну з найбільш вагомих груп джерельної бази історії вітчизняного підручника фізики та астрономії, яка складає потужний масив, що потребує подальшого ретельного дослідження та вивчення в різних аспектах, зокрема в історико-методичному та методологічному. Їх наукова новизна,

практична значущість та систематика дають можливість зробити висновок про історичну зумовленість та цілісність цього процесу як педагогічного явища та феномену вітчизняної дидактики фізики.

Дослідження проблеми історіографії вітчизняного підручникотворення з фізики та астрономії показує, що переважну більшість ґрунтовних публікацій щодо концептуальних засад його побудови, структури, змісту, дидактичних функцій виконано авторами чинних підручників. Більшість ґрунтовних публікацій припадає на ті періоди в історії вітчизняної шкільної освіти та методичної науки, коли в нашій країні відбувалися активні процеси підручникотворення (до 1991 р. українські підручники фізики розроблялися та запроваджувалися в середній школі упродовж коротких періодів: 1918–1919 рр., 1925–1932 рр., 1959–1960 рр.). Відсутність українських підручників астрономії, а також виключення цього предмета з навчального плану середньої школи в 1990-х рр. зумовило, відповідно, й специфіку наукових праць та публікацій, присвячених проблемам створення навчальної книги для учнів. Таким чином, особливості джерельної бази історії вітчизняного підручника фізики та астрономії мають глибокий соціокультурний контекст.

Важливе значення для подальшого розвитку теорії і практики сучасного підручника з фізики та астрономії мають історико-методичні дослідження. В умовах модернізації загальноосвітньої та вищої школи зростає значення та затребуваність досліджень питань якості підручників, формування експертного середовища, експертизи проектів рукопису та процедур їх відбору.

Використані джерела

1. Атаманчук П. Цільовий підхід до побудови шкільного підручника з фізики / П. Атаманчук // Фізика та астрономія в школі. – 1998. – № 8. – С. 2–3.
2. Бабаєва Н. А. Нові підручники з фізики в умовах стандартизації освіти / Н. А. Бабаєва, Р. Н. Супрун // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Айлант, 1999. – Вип. 9. – С. 245–252.
3. Бібліографічний покажчик праць наукових співробітників Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР (1974–1977 рр.) / за ред. В. І. Смужаниці. – К. : НДІП УРСР, 1979. – 163 с.
4. Бібліографія підручникотворення (1991–2011 рр.) / Ін-т інноваційних технологій та змісту освіти МОН України. Відділення організації видання навч. л-ри ; [за наук. ред. О. А. Удода ; упоряд. : О. В. Никілюк, Н. І. Петросова, С. С. Ющенко]. – 2-ге вид., випр. – К., Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 120 с.
5. Білий В. М. Завдання для роботи з підручником у VI класі / В. М. Білий // Викладання фізики в школі : зб. статей / за ред. Є. В. Коршака / упоряд. В. Г. Нижник. – К. : Рад. школа, 1978. – С. 20–23.
6. Благодаренко Л. Ю. Підручник з фізики як комплексна інформаційна модель освітнього процесу / Л. Ю. Благодаренко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. : М. Т. Мартинюк. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 24–28.
7. Благодаренко Л. Ю. Методичні підходи до створення нового підручника з фізики / Л. Ю. Благодаренко, М. І. Шут // Наукові записки. – Вип. 72. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – Ч. 2. – С. 17–21. – (Серія: Педагогічні науки).
8. Бовтрук А. Г. Навчальний посібник з фізики для кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ (досвід розробки) / А. Г. Бовтрук, С. М. Меньяйлов // Збірник наукових праць

Кам'янець-Подільського державного університету. – Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – Вип. 11. – С. 2007. – Вип. 13. – С. 115–117. – (Серія педагогічна).

9. Брайко П. І. Особливості змісту навчальних посібників з астрономії в шкільній та вищій освіті / П. І. Брайко // Стандарти фізичної освіти в Україні: технологічні аспекти управління навчально-пізнавальною діяльністю : науково-методичний збірник / Відповідальні наукові редактори Є. В. Коршак, П. С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, інформаційно-видавничий відділ, 1997. – С. 11–12.

10. Бугайов О. І. Сучасний шкільний підручник з природничо-математичних дисциплін. Яким йому бути? / О. І. Бугайов // Проблеми сучасного підручника : збірник наукових праць. – К. : Комп'ютер у школі і сім'ї, 1999. – С. 64–67.

11. Бугайов О. І. Концептуальні положення щодо розробки педагогічних програмних засобів з фізики (з досвіду створення програмно-методичного комплексу «Фізика 8» / М. В. Головка, В. С. Коваль // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 8 (40). – 2004. – С. 13–16.

12. Бугайов О. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О. Бугайов, М. Головка // Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Збірник наукових праць / гол. ред. М. Т. Мартинюк. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 28–31.

13. Вступительная лекция Э. К. Шпачинского на «Физико-Математических Педагогических Курсах» в г. Одессе // Вестник опытной физики и элементарной математики. – 1893. – № 173. – С. 107–112.

14. Гончаренко С. У. Нові болгарські підручники з фізики / С. У. Гончаренко // Методика викладання фізики : респ. наук.-метод. зб. / редкол. : О. І. Бугайов (відп. ред.) та ін. – К. : Рад. школа, 1974. – Вип. 9. – С. 161–171.

15. Головка М. Система джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні / М. Головка // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка / Інститут педагогіки НАПН України; гол. ред. В. М. Лабунець. – Вип. 20 (1–2016). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 455–461.

16. Головка М. В. Розвиток критеріальної бази оцінювання підручника фізики для загальноосвітньої школи / М. В. Головка // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 92–99. – (Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти).

17. Дідович М. Про підручник «Фізика. 10 клас» / М. Дідович // Фізика та астрономія в школі. – 2003. – № 3. – С. 24–26.

18. Друковані праці науково-педагогічних працівників кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії (1953–2013 рр.): бібліографічний покажчик до 60-річчя від дня заснування кафедри / укл. та наук. ред. В. Д. Сиротюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 110 с.

19. Заболотний В. Ф. Електронний підручник майбутнього: сьогодні реальність, завтра-необхідність / В. Ф. Заболотний, В. І. Сумський, Л. Л. Коношевський, Р. Б. Тичук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – С. 226–232.

20. Засекін Д. О. Відображення змісту розділу «Електродинаміка» у підручниках фізики для середньої школи / Д. О. Засекін, Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника : збірник наукових праць. – К., 2011. – Вип. 11. – С. 283–287.

21. Засекіна Т. М. Розробка підручників з фізики для основної школи на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – 784 с. – С. 372–376.

22. Засекіна Т. М. Концептуальні засади розроблення підручників з фізики для основної і старшої школи / Т. М. Засекіна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – К.–П. : К-ПДПУ, 2015. – Вип. 21. – С. 240–244.
23. Костюкевич Д. Я. Роль шкільного фізичного експерименту в нових підручниках з фізики. Інтегративний підхід / Д. Я. Костюкевич // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Інститут педагогіки НАПН України. – К. : Пед. думка, 2010. – Вип. 1 (10). – С. 309–312.
24. Крячко І. П. Концепція підручника астрономії профільного рівня / І. П. Крячко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2015. – Вип. 16. – С. 28–33. – (Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі).
25. Крячко І. П. Дидактичні принципи та концептуальні засади створення підручника з астрономії І. П. Крячко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 269–278.
26. Ляшенко О. І. Підручник з фізики: вимоги та критерії оцінювання / О. І. Ляшенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету / В. Г. Кузь (гол. ред.) та ін. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 71–73.
27. Мартинюк М. Т. Використання програмованих завдань для залучення учнів VI–VIII класів до роботи з підручником / М. Т. Мартинюк // Викладання фізики в школі : зб. статей / за ред. О. І. Бугайова. – К. : Радянська школа, 1974. – С. 33–38.
28. Оріхів Д. Підручники для політехнічної школи. Кіяшко О., Леущенко Л., Франковський В. Фізика. Підручник для політехнічної школи. 5, 6, 7 рік навчання. Випуск I (5–76 стор., 6–79 стор., 7–128 стор.) // Комуністична освіта. – 1932. – № 11–12.
29. Підручники і навчальні посібники (1748–1917 рр.) з фондів Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського для початкових і середніх навчальних закладів : каталог / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – К. : Атіка, 2005. – 384 с.
30. Подопрігора Н. В. Розробка навчальних посібників з теоретичної фізики для педагогічних університетів на засадах компетентнісного підходу / Н. В. Подопрігора // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К., 2014. – Вип. 14. – С. 544–553.
31. Проспект українських підручників // Вільна Українська школа. – 1918. – Т. 1. – С. – 8–12.
32. Савченко В. Ф. Підручник фізики в навчальному процесі середньої школи / В. Ф. Савченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – Вип. 12. – С. 230–232. – Серія педагогічна.
33. Самсонова Г. В. Результати експериментального навчання з фізики у восьмих класах за пробним підручником / Г. В. Самсонова, Н. А. Бабаєва, Д. С. Архипова, Л. А. Сverdлова, О. П. Щепакіна // Методика викладання фізики: респ. наук.-метод. зб. / редкол. : О. І. Бугайов (відп. ред.) та ін. – К. : Рад. школа, 1979. – Вип. 14. – С. 40–53.
34. Сиротюк В. Д. Створення підручників фізики для учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції та організація роботи з ними / В. Д. Сиротюк // Вісник Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 4. – С. 20–27.
35. Сиротюк В. Д. Концепція сучасного підручника з фізики / В. Д. Сиротюк, В. М. Слабко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць / за ред. В. Д. Сиротюка. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 40. – С. 213–220. – (Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи).
36. Сергєєв О. Шкільні підручники з фізики для основної школи: досягнення, проблеми, перспективи розвитку / О. Сергєєв, Н. Сосницька // Фізика та астрономія в школі. – 2003. – № 4. – С. 15–24.

37. Сосницька Н. Л. Фізика як навчальний предмет у середній загальноосвітній школі України: історико-методологічні і дидактичні аспекти : монографія / Н. Л. Сосницька. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 399 с.
38. Сумський В. «Підручник «Фізика-7 + комп'ютер» буде дорожчим, зате більш інформативним / В. Сумський, С. Мисловська // Фізика та астрономія в школі. – 2004. – № 2. – С. 43–46.
39. Франковський В. А. Проблема підручника з фізики // Виробнича думка. – 1930. – № 4.
40. Холодний Г. Франц Шіндлер. Фізика для вищих початкових шкіл // Вільна Українська школа. – 1918/19. – № 5. – С. 325–328.
41. Шарко В. Д. Методичні вимоги до сучасних підручників та їх врахування при розробці психолого-педагогічних засобів з фізики / В. Д. Шарко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. – Вип. 13. – С. 223–227.
42. Школа О. В. Навчально-методичний комплекс з теоретичної фізики: теретичні та практичні аспекти створення / О. В. Школа // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 16. – С. 58–67. – (Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі).

References

1. Atamanchuk P. Tsilovi pidkhdid do pobudovy shkilnoho pidruchnyka z fizyky / P. Atamanchuk // Fizyka ta astronomiia v shkoli. – 1998. – No 8. – S. 2–3.
2. Babaieva N. A. Novi pidruchnyky z fizyky v umovakh standartyzatsii osvity / N. A. Babaieva, R. N. Suprun // Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats. – Kherson : Ailant, 1999. – Vyp. 9. – S. 245–252.
3. Bibliohrafichni pokazhchyk prats naukovykh spivrobotnykiv Naukovo-doslidnoho instytutu pedahohiky URSR (1974–1977 rr.) / za red. V. I. Smuzhanytsi. – K. : NDIP URSR, 1979. – 163 s.
4. Bibliohrafiia pidruchnykotvorennia (1991–2011 rr.) / In-t innovatsiinykh tekhnolohii ta zmistu osvity MON Ukrainy. Viddilennia orhanizatsii vydannia navch. l-ry; [za nauk. red. O. A. Udoda; uporiad. : O. V. Nykyliuk, N. I. Petrosova, S. S. Yushchenko]. – 2-he vyd., vypr. – K., Ternopil : Mandrivets, 2013. – 120 s.
5. Bilyi V. M. Zavdannia dlia roboty z pidruchnykom u VI klasi / V. M. Bilyi // Vykladannia fizyky v shkoli : zb. statei / za red. Ye. V. Korshaka / uporiad. V. H. Nyzhnyk. – K. : Rad. shkola, 1978. – S. 20–23.
6. Blahodarenko L. Yu. Pidruchnyk z fizyky yak kompleksna informatsiina model osvitnoho protsesu / L. Yu. Blahodarenko // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / hol. red. : M. T. Martyniuk. – K. : Nauk. svit, 2006. – S. 24–28.
7. Blahodarenko L. Yu. Metodychni pidkhody do stvorennia novoho pidruchnyka z fizyky / L. Yu. Blahodarenko, M. I. Shut // Naukovi zapysky. – Vyp. 72. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2007. – Ch. 2. – S. 17–21. – (Serii: Pedahohichni nauky).
8. Bovtruk A. H. Navchalnyi posibnyk z fizyky dlia kredytno-modulnoi systemy navchannia u VNZ (dosvid rozrobky) / A. H. Bovtruk, S. M. Mienailov // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. – Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, 2005. – Vyp. 11. – S. 2007. – Vyp. 13. – S. 115–117. – (Serii: pedahohichna).
9. Braiko P. I. Osoblyvosti zmistu navchalnykh posibnykiv z astronomii v shkilnii ta vyshchii osviti / P. I. Braiko // Standarty fizychnoi osvity v Ukraini: tekhnolohichni aspekty upravlinnia navchalno-piznavalnoi diialnistiu : naukovo-metodychnyi zbirnyk / Vidpovidalni naukovi redaktory Ye. V. Korshak, P. S. Atamanchuk. – Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi derzhavnyi pedahohichniy instytut, informatsiino-vydavnychiy viddil, 1997. – S. 11–12.
10. Buhaiov O. I. Suchasnyi shkilnyi pidruchnyk z pryrodnycho-matematychnykh

- dystsyplin. Yakym yomu buty? / O. I. Buhaiov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zbirnyk naukovykh prats. – K. : Kompiuter u shkoli i simi, 1999. – S. 64–67.
11. Buhaiov O. I. Kontseptualni polozhennia shchodo rozrobky pedahohichnykh prohramnykh zasobiv z fizyky (z dosvidu stvorennia prohramno-metodychnoho kompleksu «Fizyka 8» / M. V. Holovko, V. S. Koval // Kompiuter u shkoli ta simi. – No 8 (40). – 2004. – S. 13–16.
12. Buhaiov O. Nove pokolinnia pidruchnykiv dlia profilnoho navchannia fizyky u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Yakym yomu buty? / O. Buhaiov, M. Holovko // Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. Zbirnyk naukovykh prats / hol. red. M. T. Martyniuk. – K. : Nauk. svit, 2006. – S. 28–31.
13. Vstupytelnaia lektsiia Э. К. Shpachynskoho na «Fyzyko-Matematycheskykh Pedahohycheskykh Kursakh» v h. Odesse // Vestnyk opыtnoi fizyky y elementarnoi matematyky. – 1893. – # 173. – S. 107–112.
14. Honcharenko S. U. Novi bolharski pidruchnyky z fizyky / S. U. Honcharenko // Metodyka vykladannia fizyky : resp. nauk.-metod. zb. / redkol. : O. I. Buhaiov (vidp. red.) ta in. – K. : Rad. shkola, 1974. – Vyp. 9. – S. 161–171.
15. Holovko M. Systema dzherelnoi bazy istorii metodyky navchannia fizyky v Ukraini / M. Holovko // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy; hol. red. V. M. Labunets. – Vyp. 20 (1–2016). – Ch. 2. – Kamianets-Podilskyi, 2016. – S. 455–461.
16. Holovko M. V. Rozvytok kryterialnoi bazy otsiniuvannia pidruchnyka fizyky dlia zahalnoosvitnoi shkoly / M. V. Holovko // Naukovi zapysky. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2016. – Vyp. 9. – Ch. 2. – S. 92–99. – (Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity).
17. Didovych M. Pro pidruchnyk «Fizyka. 10 klas» / M. Didovych // Fizyka ta astronomiia v shkoli. – 2003. – No 3. – S. 24–26.
18. Drukovani pratsi nauko-pedahohichnykh pratsivnykiv kafedry teorii ta metodyky navchannia fizyky i astronomii (1953–2013 rr.): bibliohrafichnyi pokazhchyk do 60-richchia vid dnia zasnuvannia kafedry / ukl. ta nauk. red. V. D. Syrotiuk. – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2014. – 110 s.
19. Zabolotnyi V. F. Elektronnyi pidruchnyk maibutnoho: sohodni realnist, zavtra-neobkhdnist / V. F. Zabolotnyi, V. I. Sumsnyi, L. L. Konoshevskiy, R. B. Tychuk // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. – Kyiv – Vinnytsia : DOV Vinnytsia, 2002. – S. 226–232.
20. Zasiakin D. O. Vidobrazhennia zmistu rozdil «Elektrodynamika» u pidruchnykakh fizyky dlia serednoi shkoly / D. O. Zasiakin, T. M. Zasiakina // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zbirnyk naukovykh prats. – K., 2011. – Vyp. 11. – S. 283–287.
21. Zasiakina T. M. Rozrobka pidruchnykiv z fizyky dlia osnovnoi shkoly na zasadakh osobystisno oriietovanoho, diialnisnoho ta kompetentnisnoho pidkhodiv / T. M. Zasiakina // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – 784 s. – S. 372–376.
22. Zasiakina T. M. Kontseptualni zasady rozroblennia pidruchnykiv z fizyky dlia osnovnoi i starshoi shkoly / T. M. Zasiakina // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. – K.–P. : K-PDPU, 2015. – Vyp. 21. – S. 240–244.
23. Kostiukevych D. Ya. Rol shkilnoho fizychnoho eksperymentu v novykh pidruchnykakh z fizyky. Intehrativnyi pidkhid / D. Ya. Kostiukevych // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – K. : Ped. dumka, 2010. – Vyp. 1 (10). – S. 309–312.
24. Kriachko I. P. Kontseptsii pidruchnyka astronomii profilnoho rivnia / I. P. Kriachko // Naukovi chasopysy NPU imeni M. P. Drahomanova. – 2015. – Vyp. 16. – S. 28–33. – (Serii 3: Fizyka i matematika u vyshchii i serednii shkoli).

25. Kriachko I. P. Dydaktychni pryntsypy ta kontseptualni zasady stvorennia pidruchnyka z astronomii I. P. Kriachko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 269–278.
26. Liashenko O. I. Pidruchnyk z fizyky: vymohy ta kryterii otsiniuvannia / O. I. Liashenko // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu / V. H. Kuz (hol. red.) ta in. – K. : Naukovyi svit, 2001. – S. 71–73.
27. Martyniuk M. T. Vykorystannia prohramovanykh zavdan dla zaluchennia uchniv VI–VIII klasiv do roboty z pidruchnykom / M. T. Martyniuk // Vykladannia fizyky v shkoli : zb. statei / za red. O. I. Buhaiova. – K. : Radianska shkola, 1974. – S. 33–38.
28. Orikhiv D. Pidruchnyky dla politekhnichnoi shkoly. Kiiashko O., Leushchenko L., Frankovskyi V. Fizyka. Pidruchnyk dla politekhnichnoi shkoly. 5, 6, 7 rik navchannia. Vypusk I (5–76 stor., 6–79 stor., 7–128 stor.) // Komunistychna osvita. – 1932. – No 11–12.
29. Pidruchnyky i navchalni posibnyky (1748–1917 rr.) z fondiv Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho dla pochatkovykh i serednikh navchalnykh zakladiv : katalog / APN Ukrainy. DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. – K. : Atika, 2005. – 384 s.
30. Podopryhora N. V. Rozrobka navchalnykh posibnykiv z teoretychnoi fizyky dla pedahohichnykh universytetiv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu / N. V. Podopryhora // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K., 2014. – Vyp. 14. – S. 544–553.
31. Prospekt ukraïnskykh pidruchnykiv // Vilna Ukraïnska shkola. – 1918. T. 1. – S. 8–12.
32. Savchenko V. F. Pidruchnyk fizyky v navchalnomu protsesi serednoi shkoly / V. F. Savchenko // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. – Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, redaktsiino-vydavnychi viddil, 2006. – Vyp. 12. – S. 230–232. – Seriiia pedahohichna.
33. Samsonova H. V. Rezultaty eksperymentalnoho navchannia z fizyky u vosmykh klasakh za probnym pidruchnykom / H. V. Samsonova, N. A. Babaieva, D. S. Arkhypova, L. A. Sverdlova, O. P. Shchepakina // Metodyka vykladannia fizyky: resp. nauk.-metod. zb. / redkol. : O. I. Buhaiov (vidp. red.) ta in. – K. : Rad. shkola, 1979. – Vyp. 14. – S. 40–53.
34. Syrotiuk V. D. Stvorennia pidruchnykiv fizyky dla uchniv spetsialnykh zahalnoosvitnikh shkil intensyvnoi pedahohichnoi korektsii ta orhanizatsiia roboty z nymy / V. D. Syrotiuk // Visnyk Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova]. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2002. – Vyp. 4. – S. 20–27.
35. Syrotiuk V. D. Kontseptsiiia suchasnoho pidruchnyka z fizyky / V. D. Syrotiuk, V. M. Slabko // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova : zb. nauk. prats / za red. V. D. Syrotiuka. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2013. – Vyp. 40. – S. 213–220. – (Ser. 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy).
36. Serhieiev O. Shkilni pidruchnyky z fizyky dla osnovnoi shkoly: dosiahnennia, problemy, perspektyvy rozvytku / O. Serhieiev, N. Sosnytska // Fizyka ta astronomiia v shkoli. – 2003. – No 4. – S. 15–24.
37. Sosnytska N. L. Fizyka yak navchalnyi predmet u serednii zahalnoosvitnii shkoli Ukrainy: istoryko-metodolohichni i dydaktychni aspekty : monohrafiia / N. L. Sosnytska. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2005. – 399 s.
38. Sumskyi V. «Pidruchnyk "Fizyka-7 + kompiuter"» bude dorozhchym, zate bilsh informatyvnyy / V. Sumskyi, S. Myslovska // Fizyka ta astronomiia v shkoli. – 2004. – No 2. – S. 43–46.
39. Frankovskyi V. A. Problema pidruchnyka z fizyky // Vyrobnycha dumka. – 1930. – No 4.
40. Kholodnyi H. Frants Shindler. Fizyka dla vyshchykh pochatkovykh shkil // Vilna Ukraïnska shkola. – 1918/19. – No 5. – S. 325–328.
41. Sharko V. D. Metodychni vymohy do suchasnykh pidruchnykiv ta yikh vrakhuvannia pry rozrobtsi psykhologo-pedahohichnykh zasobiv z fizyky / V. D. Sharko // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. – Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, 2007. – Vyp. 13. – S. 223–227.

42. Shkola O. V. Navchalno-metodychnyi kompleks z teoretychnoi fizyky: teretychni ta praktychni aspekty stvorennia / O. V. Shkola // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova : zb. nauk. prats. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. – Vyp. 16. – S. 58–67. – (Seriiia No 3. Fizyka i matematika u vyshchii i serednii shkoli).

Головко Н. В.

ИСТОРИОГРАФИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ФИЗИКИ И АСТРОНОМИИ

В статье на основе авторского подхода относительно классификации источниковой базы истории отечественной дидактики физики выделены основные группы источников отечественного учебников по физике и астрономии. Освещены вопросы историографии периодических источников по проблеме создания украинских учебников. Основное внимание уделено систематизации и обобщенному анализу публикаций в периодических изданиях (научно-методических журналах, сборниках научных трудов). Обосновано положение о том, что историография проблемы отечественного учебника физики и астрономии включает мощный научный и учебно-методический массив, требующий тщательного исследования и изучения в различных аспектах, в частности в историко-методическом и методологическом. Историографические периодические источники систематизированы по подгруппам согласно их вкладу в освещение процесса становления украинского учебника физики и астрономии как педагогического явления.

Ключевые слова: историография отечественного ученика физики и астрономии; иссточниковая база; публикации в периодических изданиях.

Holovko M.

HISTORIOGRAPHY OF CREATING HOMELAND TEXTBOOKS ON PHYSICS AND ASTRONOMY

The article highlights the issue of the historiography of the periodicals that cover the problem of the creation of Ukrainian textbooks on physics and astronomy. Based on the author's approach to the classification of sources of national history of didactics of physics, the main groups of homeland sources of textbooks on physics and astronomy were found out. The focus was made on the systematization and the summary of the analysis of the problem outlined in the periodicals (scientific and methodological journals, collections of scientific papers). It was specified that the historiography of the problem of a homeland textbook on physics and astronomy includes a powerful scientific and methodical area that requires careful research and study on various aspects, particularly in historical and methodological ones.

The historiographical sources for periodic subgroups were systemized by their contribution to the coverage of the process of becoming Ukrainian textbook on physics and astronomy an educational phenomenon. The subject of research was the publications on the theory and history of textbooks, the definition of the main functions of a modern textbook and areas of development, testing and implementation of textbooks in school practice, creation of electronic textbooks on physics and astronomy as a promising means of computer support for teaching physics and astronomy as well as the formation of information and communicative competence, textbooks reviews, etc.

It was concluded that in spite of the fact that the process of creating homeland textbooks on physics and astronomy is determined in the historical development and different in its intensity at different stages, it has a systemic nature and long-standing traditions, and its further study is essential for the modern didactics of physics.

Keywords: historiography of a homeland textbook on Physics and Anstronomy; sources; publications in the periodicals.

РОЛЬ БІОЛОГО-ЕКОЛОГІЧНОГО МОДУЛЯ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО-11» У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

О. С. Гринюк,

науковий співробітник

відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: oksana.grinyuck @yandex.ua

У статті *проаналізовано* значення біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11» у формуванні природничо-наукової компетентності учнів; *обґрунтовано* актуальність інтегрованого курсу «Природознавство-11», що сприяє формуванню цілісності біологічних знань на основі загальних закономірностей природи, наукового світогляду учнів, їхньої екологічної культури і створення умов для духовного розвитку; *розкрито* значення інтеграції знань, що є важливою умовою і результатом комплексного підходу в навчанні і вихованні учнів, яка сприяє формуванню їх цілісності, що є необхідним для розуміння здобутої ними наукової інформації під час навчання.

Ключові слова: біолого-екологічний модуль; підручник «Природознавство-11»; інтеграція; природничо-наукова компетентність.

Постановка проблеми. У національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. серед пріоритетних напрямів досліджень вказано проблему «формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання» [4, с. 4–5].

У ХХІ ст. домінуючим фактором розвитку стала наука і техніка. Освіта набуває значення стратегічного чинника розвитку цивілізації. У зв'язку з цим в освіті України необхідно вирішити проблему формування цілісності знань учнів, оскільки вони є «тією первинною основою, яка передуює створенню будь-якого матеріального чи інтелектуального продукту» [2, с. 6].

Пошуки ефективних шляхів підвищення навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі все більше привертають увагу педагогів, учених, методистів і практиків. Наразі широкого поширення набула «проблема формування цілісності знань в процесі їх інтеграції» [1, с. 12]. Ця проблема не нова в педагогічній науці. Вона була і є дидактичною умовою і засобом глибокого та цілісного засвоєння всіх компонентів освітньої галузі «Природознавство» у старшій школі.

Цілісність природничих знань, яка реалізується в біолого-екологічному модулі інтегрованого курсу «Природознавство-11», сприяє більш ґрунтовному засвоєнню їх, порівняно з окремими предметами, завдяки поясненню елементів знань на основі загальних закономірностей природи, формуванню природничих понять і законів, природничо-наукової компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській і зарубіжній педагогічній науці проблема формування цілісності знань та

інтеграції змісту освіти піднімалася в працях С. У. Гончаренка, В. Р. Ільченко, І. М. Козловської, А. В. Степанюк, С. Ф. Клепка, Н. В. Груздевої, А. Я. Данилюка, В. М. Максимової та інших дослідників. Проте вони не розглядали конкретного змісту інтегрованого курсу «Природознавство».

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити роль біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11» у формуванні природничо-наукової компетентності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Природознавство – система наук про природу. У цій системі кожна наука відіграє певну роль. Вона нерозривно пов'язана з усіма іншими науками, як усі органи в живому організмі.

Природа – єдина і неподільна. Для того, щоб легше було вивчати природу, люди розділили знання про неї на окремі науки. Однак під час глибокого вивчення науки ніби проростають одна в другу, становлячи цілісну систему знань.

Предметом вивчення природознавства є вся природа, причому не абстрактна, а та, що перебуває під впливом людини (фактично, це довкілля людини). Безпосередньою метою природознавства є розкриття сутності явищ природи, її законів. Кінцева мета визначається в обґрунтуванні можливості на практиці використовувати пізнані закони природи. Практична діяльність людини має відбуватися відповідно до цих законів та з їх урахуванням. Все у світі, у тому числі й людина та її діяльність, підлягає єдиним, необхідним закономірностям природи.

Інтегрований курс «Природознавство-11» охоплює всі природничі науки. Питання класифікації та взаємодії природничих наук обговорюються і донині. Найбільш розповсюдженою є точка зору про те, що базовими науками природознавства є фізика, хімія та біологія.

Варто зазначити, що відбулася диференціація основних наук на низку більш вузьких областей дослідження наукових дисциплін. Наприклад, у фізиці було створено розділи «механіка», «електродинаміка», «оптика», «ядерна фізика» та ін.; у хімії – «аналітична хімія», «органічна хімія», «неорганічна хімія» та ін.; у біології – «ботаніка», «зоологія», «анатомія», «фізіологія» та інші. Кожна з базових наук знайшла свій вертикальний розріз розвитку, що розкриває зв'язок елементів науки, її внутрішній зміст. Диференціація наук сприяла зростанню глибини і точності знань про явища природи. Наприкінці ХХ ст. виникла необхідність взаємодії цих наук з урахуванням того, що вони залишались самостійними. Часткові проблеми науки виявилися нерозв'язними у межах однієї дисципліни. Так, хімія для пояснення і передбачення реакцій, що протікають, активно використовує закони і методи фізики. Це склало предмет фізичної хімії. Використання ж методів квантової механіки для дослідження будови і властивостей хімічних сполук, кінетики і механізмів реакцій тепер є областю квантової хімії. Дослідження хімічних процесів, що відбуваються в клітині, становить предмет біохімії, а виявлення залежності збереження і передачі спадкової інформації від структури і властивостей молекул – область молекулярної біології. Цей ряд можна продовжувати і далі. Тобто з нагромадженням бази знань поряд з диференціацією наук відбувається інтеграція їх, що сприяє появі універсальних теорій, які прагнуть усю нескінченну розмаїтість природних явищ вивести із загальнотеоретичних принципів,

загальних законів. Поява нових областей дослідження на межі різних наук указує на наявність єдиного взаємозв'язку між розглянутими основними науками та безперервності лінії розвитку природознавства. Наукові знання в цілому є не просто масивом інформації. Вони перебувають в ієрархічній підпорядкованості.

Фізика в ієрархії природничих наук займає перший ступінь. І тільки в цьому змісті її варто вважати найпростішою. Без фундаментальних понять, закономірностей, які дає фізика, неможливо побудувати споруду всіх інших природничих наук, вона є основою пізнання матеріального світу та демонструє мистецтво вирішувати проблеми цього світу.

Усе невичерпне різноманіття явищ природи ґрунтується на загальних закономірностях природи, які в основному є об'єктом вивчення фізики. Фізика – основа природознавства. Надбудовою над фізикою є хімія, що, базуючись на фізичних законах, пояснює хімічні явища і процеси та розглядає перетворення речовин. Хімія є невід'ємною основою пояснення біологічних процесів, що протікають у живих організмах. Біологія займає ще більш високий ступінь, оскільки вивчає більш складну – живу форму матерії. Отже, у процесі розвитку знань відбувається взаємопроникнення всіх трьох основних природничих наук однієї в іншу, хоча і з переважним розвитком природознавства саме в напрямку від фізики до хімії, біології. Це настільки тісно взаємозалежний і взаємообумовлений комплекс наук, що вони виводяться один із одного, тобто являють собою справжню органічну єдність. Взаємне проникнення наук стає настільки природним і органічним, що зрозумілою є необхідність вивчення природи як єдиного цілого. Формування цілісної картини природознавства дасть змогу показати єдність реальної розмаїтості фундаментальних властивостей матерії на всіх трьох основних рівнях її розвитку і природної самоорганізації. Таким чином, природознавство – це одна наука, узагальнена або інтегративна.

У загальноосвітній школі в 11 класі вивчаються природничі дисципліни відповідно до компонентів освітньої галузі «Природознавство»: фізика (2 год на тиждень), астрономія (0,5 год), хімія (1 год), біологія (2 год), екологія (0,5 год). Німецький психолог Г. Еббінгауз довів, що «ефективним може бути той навчальний предмет, на вивчення якого передбачається не менше 3-х годин на тиждень» [3, с. 6]. Співробітниками відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти досліджується інтегрований курс, який в 11 класі вивчається 5,5 год на тиждень, і складається з таких модулів: загальноприродничий, фізико-астрономічний, хімічний та біолого-екологічний [2, с. 23]. Інтегрований курс дає змогу позбутися неефективних малогадинних предметів. Це має велике значення, але це ще далеко не все.

Зустрічаючи термін «інтегрований курс», може виникнути враження, що в ньому фізичні, хімічні, біологічні знання «перемішані» залежно від зв'язку того чи іншого поняття з поняттями інших предметів. Однак «інтеграція – це процес і результат утворення з частин цілого, а ознакою цілого є підлягання всіх його елементів загальним закономірностям» [5, с. 8–9]. Такими закономірностями в інтегрованому курсі є загальні закономірності природи – збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі.

Біолого-екологічний модуль інтегрованого курсу містить теми біології та екології, які наявні і в програмах з відповідних предметів. Під час вивчення кожної теми учні обґрунтовують поняття, явища на основі загальних закономірностей природи. Основні біологічні поняття розкривають ознаки життя на різних рівнях організації живого. Спочатку формуються поняття про органічні речовини в складі живих організмів, їхні функції, про клітину як структурну і функціональну одиницю живого; потім вони виступають вихідними при формуванні понять про організми одноклітинні та багатоклітинні. Останні є підґрунтям при формуванні понять про надорганізмені форми організації життя (популяції, вид тощо).

Вивчення кожної теми («Організменний рівень організації життя», «Надорганізмені рівні організації життя: популяція, екосистема, біосфера», «Основи еволюційного вчення. Історичний розвиток органічного світу») закінчується моделюванням її структурно-логічної схеми, в якій зазначаються взаємозв'язки елементів знань теми з основним для неї поняттям на основі загальних закономірностей природи. На схемі подаються зв'язки її понять з поняттями фізико-астрономічного та хімічного модулів. У кінці вивчення теми моделюється складова природничо-наукової картини світу та образу природи, що формуються в біолого-екологічному модулі, в які включаються спостереження та дослідження на уроках у довкіллі.

Біолого-екологічний модуль підручника «Природознавство-11» передбачає проведення уроків у довкіллі, під час яких учні пізнають природу, що їх оточує, в різноманітті та єдності. Пропонуємо для учнів наступні теми уроків у довкіллі: способи розмноження рослин; запровадження нових сортів рослин і порід тварин у господарствах; різноманітність видів у природі; історія розвитку життя на Землі (красзнавчий музей); вивчення адаптацій у рослин і тварин до умов їхнього існування; екологічна ситуація в твоїй місцевості тощо.

Таким чином, зміст і структура біолого-екологічного модуля інтегрованого курсу «Природознавство-11» зорієнтовані на формування в учнів природничо-наукової компетентності, цілісних біологічних знань та ціннісного ставлення до об'єктів живої природи.

Висновки. На прикладі біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11» нами виявлено, що формування цілісності природничих знань в процесі їх інтеграції забезпечить пізнавальну активність учнів, створюючи умови для самореалізації особистісного потенціалу та саморозвитку і дасть можливість кожному учню самостійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах.

Використані джерела

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5 (лютий). – 64 с.
3. Ильченко В. Р. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 3–7.

4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4–6.
5. Теорія і практика інтеграції змісту освіти. Освітня програма «Довкілля» : зб. наук. пр. / за ред. В. Р. Ільченко. – Київ-Полтава : «Довкілля-К», 2004. – 133 с.

References

1. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu / K. Zh. Huz. – Poltava : Dovkillia-K, 2004. – 472 s.
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity // Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. – 2012. – № 4–5 (liutyi). – 64 s.
3. Ylchenko V. R. Modernyzatsiia soderzhanyia obrazovanyia kak natsyonalnaia problema / V. R. Ylchenko, K. Zh. Huz // Pedahohyka. – 2011. – № 4. – S. 3–7.
4. Natsionalna doktryna rozvytku osvity // Osvita Ukrainy. – 2002. – № 33 (23 kvitnia). – S. 4–6.
5. Teoriia i praktyka intehratsii zmistu osvity. Osvitnia prohrama «Dovkillia» : zb. nauk. pr. / za red. V. R. Ilchenko. – Kyiv-Poltava : «Dovkillia-K», 2004. – 133 s.

Гринюк О. С.

РОЛЬ БИОЛОГО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОДУЛЯ УЧЕБНИКА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ-11» В ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье проанализировано значение биолого-экологического модуля учебника «Природоведение-11» в формировании естественнонаучной компетентности учащихся; обоснована актуальность интегрированного курса «Естествознание-11», который способствует формированию целостности биологических знаний на основе общих закономерностей природы, научного мировоззрения учащихся, их экологической культуры и создание условий для духовного развития; раскрыто значение интеграции знаний, которая является важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании учащихся, способствует формированию их целостности, что необходимо для понимания полученной ими научной информации во время учебы.

Ключевые слова: биолого-экологический модуль; учебник «Природоведение-11»; интеграция; естественнонаучная компетентность.

Grynyuk O.

ROLE BIOLOGICAL-ECOLOGICAL MODULE OF THE TEXTBOOK "NATURAL SCIENCE-11" IN FORMATION NATURAL SCIENCE COMPETENCE SENIORS

The article analyzes the importance of biological and ecological module handbook "Natural Science-11" in the formation of natural scientific competence of students; the urgency of the integrated course "Natural Science-11", which promotes the integrity of biological knowledge from the general laws of nature, scientific outlook of pupils, their culture and environmental conditions for spiritual development; Integration disclosed value of knowledge that is essential and the result of an integrated approach to training and education of students, which contributes to their integrity, which is essential for understanding the scientific information they gained during the training.

The integrity of natural knowledge, which is implemented in the biological and ecological modules integrated course "Natural Science-11" promotes a more thorough assimilation than in some subjects, by explaining the elements of knowledge based on general laws of nature, forming natural concepts and laws of natural science competence.

Thus, the formation of the integrity of students' knowledge in the process of integration is important in school education, as integration processes occupy more and more important place they are directed at implementing new educational ideals – the formation of an integrated system of knowledge and skills of the individual, the development of creative abilities and potential.

Keywords: biological-ecological module; textbook of «Natural science-11»; integration; naturally-scientific competence.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДРУЧНИКІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ПРЕДМЕТІВ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

К. Ж. Гуз,

*доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу інтеграції
змісту загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: info.dovkillya@gmail.com*

В статті піднімається проблема формування цілісності змісту освітньої галузі «Природознавство» в процесі реалізації компонентів її змісту системою підручників природничого циклу або інтегрованим курсом «Природознавство» 10–11 кл.

Ключові слова: цілісність змісту освітньої галузі; система підручників; інтегрований курс; природничо-наукова компетентність; природничо-наукова картина світу; образ природи.

Постановка проблеми. Зміст освітньої галузі «Природознавство» складають шість компонентів: загальноприродничий, фізичний, хімічний, біологічний, географічний, астрономічний. Проблема полягає в тому, що загальноприродничий компонент має реалізуватися кожним підручником природознавчого циклу для старшої школи, об'єднуючи підручники в систему. Ця вимога реалізується недостатньо. У статті зроблено спробу окреслити методологічні основи розв'язання проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні основи формування системи підручників розглядалися в працях відомих вчених С. У. Гончаренка, В. Р. Ільченко, О. І. Ляшенка, О. Я. Савченко, А. В. Степанюк та ін. Проте зазначимо, що проблема формування системи підручників природничого циклу предметів для старшої школи не розглядалася.

Виклад основного матеріалу. Розуміння цілісності природи і зв'язку з нею людини як її невід'ємної частини досягається учнями завдяки їх здатності пояснювати на основі загальних закономірностей природи явища природи, часткові закони наук про природу, властивості об'єктів природи, взаємозв'язки між ними. Ця здатність є природничо-науковою компетентністю учнів.

У старшій школі учні мають засвоїти зміст шести компонентів освітньої галузі «Природознавство» як цілісність змісту природничо-наукової освіти. Ознакою цілісності є підлягання всіх її елементів загальним для них закономірностям [4, с. 175]. Для природничо-наукової освіти це такі загальні закономірності, як закономірність збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі та загальноприродничі поняття, пов'язані з ними.

У старшій школі для встановлення цілісності знань про природу визначальну роль відіграє засвоєння учнями змісту загальноприродничого компонента освітньої галузі «Природознавство», який охоплює поняття природничо-наукової картини світу, фундаментальні ідеї природничих наук,

основні концепції природознавства, серед них – загальні закономірності природи.

Зміст освітньої галузі «Природознавство» може реалізуватися програмами і підручниками відповідно до компонентів освітньої галузі або інтегрованим курсом «Природознавство».

Підручники фізики, хімії, біології, астрономії, географії мають складати систему, яка взаємоузгоджено формує в учнів природничо-наукову картину світу, природничо-наукову компетентність як здатність оперувати загальними закономірностями природи при поясненні фізичних, хімічних, біологічних, астрономічних явищ, властивостей об'єктів. Так формується цілісність і науковість мислення учнів, досягається особистісно орієнтована природничо-наукова освіта.

Найважливішою характеристикою особистості є її образ світу [3, с. 18; 25], фундаментом якого є особистісно значима система знань про природу – образ природи [1, с. 102]. Результатом засвоєння змісту освітньої галузі «Природознавство» має бути формування особистості, її природничо-наукової та ін. базових компетентностей.

Реалізація змісту компонентів освітньої галузі «Природознавство» можлива завдяки інтегрованому курсу «Природознавство» [1, с. 319]. У цьому випадку зміст компонентів відповідає модулям. З досвіду дослідження відділу інтеграції можна запропонувати послідовність модулів: загальноприродничий, фізико-астрономічний, хімічний, біолого-екологічний, географічний. Цілісність змісту компонентів освітньої галузі досягається їх інтеграцією в процесі обґрунтування всіх елементів на основі загальних закономірностей природи.

Дослідження співробітників відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти довели, що методична система вивчення учнями змісту освітньої галузі «Природознавство» має розроблятися на п'яти рівнях: Державного стандарту, навчального предмета, навчального матеріалу, навчальної діяльності, результатів навчання [1, с. 232].

Перший рівень методичної системи має складати зміст онтодидактичного стрижня цілісності знань, який повинен задаватися Державним стандартом і включати метапредметні компоненти змісту освітньої галузі «Природознавство», що визначаються її загальноприродничою складовою: загальноприродничі поняття (цілісність знань про природу, концепції природознавства, природничо-наукова картина світу, її еволюція, образ природи, основи формування цих систем знань – загальні закономірності природи, методи пізнання природи).

Втілення цього рівня в методичну систему обґрунтовується концепцією цілісної природничо-наукової освіти, реалізується технологією формування цілісності знань, основним принципом якої є неперервна сутнісна інтеграція елементів змісту знань про природу. Вона досягається в процесі обґрунтування учнями всіх елементів змісту освітньої галузі на основі загальних закономірностей природи – збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі.

Рівень навчального предмета обумовлює типовий навчальний план, перелік навчальних предметів, через які реалізується у навчальному процесі зміст

освітньої галузі, послідовність їх вивчення, розподіл тижневого навантаження. Відповідно до предметів природничого циклу та інтегрованих курсів, зміст освітньої галузі розподіляється таким чином, щоб метапредметні компоненти змісту освіти слугували основою неперервної інтеграції знань з кожного предмета зокрема і освітньої галузі в цілому.

Навчальний матеріал згідно з методичною системою зумовлює єдину схему побудови програм природничих предметів або інтегрованих природознавчих курсів, відповідно до якої на початку програми подаються найбільш широкі поняття курсу – випереджаючі організатори знань, до складу яких входять загальні закономірності природи, методи пізнання середовища життя; програми, які включають знання про природу і способи діяльності людини в процесі взаємодії з природою; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до середовища життя; єдину для всіх предметів систему методів і форм організації навчання, специфічних для формування цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу, образу природи (спостереження і дослідження на уроках серед природи, структурування і переформулювання інформації з метою її компактного виразу, моделювання цілісностей знань різних рівнів загальності); уроки узагальнення знань з теми, розділу, предмета; інтегративні дні як форма організації занять із узагальнення та систематизації знань з декількох предметів, корекції і контролю сформованості образу природи [1, с. 298].

Діяльнісний аспект методичної системи цілісної природничо-наукової освіти зумовлює формування природничо-наукової компетентності учня як здатність оперувати загальними закономірностями природи у будь-яких ситуаціях навчальної діяльності. Складові діяльності: аналіз, синтез, розрізнення, класифікація об'єктів довкілля, запитування та антиципація; здатність спостерігати, досліджувати, робити висновки; здатність пояснювати властивості об'єктів довкілля, взаємозв'язки у своєму середовищі життя як цілісній системі та виділяти в ній підсистеми відповідно до розв'язуваних задач; здатність до структурного, модельного, функціонального підходу в пізнанні об'єктів дійсності [1, с. 252]. Відповідно до цієї концепції, кожен підручник системи взаємоузгоджений з попередніми і наступними, а в предметно-інтегративній системі, де вивчаються окремі предмети, а не інтегровані курси, – з підручниками тих предметів, що вивчаються в даному класі.

Методологічні основи формування цілісності знань учнів про природу втілені у концептуальних положеннях цілісної природничо-наукової освіти, розроблених співробітниками відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти [1, с. 199]. Вони обумовлюють:

– наявність у Державному стандарті освітньої галузі «Природознавство» переліку понять, які слугують онтодидактичним стрижнем встановлення цілісності знань всіх компонентів освітньої галузі, «випереджувачими організаторами знань», основою здійснення наступності у формуванні цілісності знань про природу при переході учнів з класу в клас; державних вимог до рівня сформованості цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу, образу природи, об'єктів, явищ, які підлягають вивченню безпосередньо у

довкіллі учня. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів мають включати вимоги до вмінь учнів, встановлювати різні рівні цілісності знань; контроль і корекцію комплексної оцінки ефективності навчального процесу по засвоєнню цілісності знань про природу;

- зміст компонентів (предметів) природничо-наукової освіти (освітньої галузі «Природознавство») має містити наскрізні поняття відповідних їм наук (фізичної, хімічної, біологічної, географічної) та спільні для всіх природничих предметів наскрізні поняття загальноприродничого компонента, які в кожний момент навчального процесу можуть використовуватися в ролі основи інтеграції знань як з освітньої галузі, так і з відповідного предмета;

- цілісність навчального процесу, зокрема з природничо-наукової освіти, має забезпечуватися навчальним середовищем, яке складають Державний стандарт освіти, система навчальних комплектів з предметів природознавчого циклу, матеріальна база школи (система кабінетів з предметів природничого циклу або кабінет природознавства; екологічна стежка, навчально-дослідна ділянка, зелені класи тощо), узгоджена дія вчителів природничого циклу в реалізації методичної системи цілісної природничо-наукової освіти;

- навчальний процес по засвоєнню учнями знань про природу як двосторонній науково-обґрунтований процес спільної діяльності вчителів і учнів має бути спрямований на неперервне формування у свідомості учнів цілісності знань про середовище життя, природничо-наукової картини світу, образу природи як особистісно значимої системи знань про природу і основи життєствердного національного образу світу; на інтелектуальний розвиток учнів та розвиток їх ключових компетентностей, насамперед природничо-наукової компетентності, що базується на природних потягах дитини (до дослідження і висновків, конструювання, комунікації, моделювання об'єктів реального світу);

- програми та науково-методичні комплекти предметів природничо-наукового циклу мають являти систему, що втілює цілісність змісту знань про природу; методи і форми навчання, контролю і корекції знань учнів, що обумовлюють узгоджену діяльність учителів предметів природничого циклу по формуванню в учнів цілісності знань, серед них узагальнюючі уроки, інтегративні дні, дні довкілля, під час яких об'єднується проведення уроків серед природи із різних предметів (природничого циклу, математики, технології, іноземної мови, фізкультури). Досвід проведення таких днів довкілля наявний в експериментальних школах (ЗОШ № 24, № 18 м. Полтави, Дніпропетровській ЗОШ та ін.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблені методологічні основи формування системи підручників природничого циклу предметів для старшої школи, які реалізують цілісність змісту природничо-наукової освіти, формування природничо-наукової картини світу та образу природи учнів, їхньої природничо-наукової компетентності. Подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення соціального ефекту впровадження підручників з інтегрованого курсу з природознавства.

Використані джерела

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Ильченко В. Р. Образовательная модель «Логика природы». Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования : монография / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз. – М. : Народное образование. Школьные технологии, 2003. – 206 с.
3. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование. Социально-философское исследование. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 219 с.
4. Цофнас А. Ю. Теория систем и теория познания. – Одесса : Астро-Принт, 1999. – 307 с.

References

1. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu / K. Zh. Huz. – Poltava : Dovkillia-K, 2004. – 472 s.
2. Il'chenko V. R. Obrazovatel'naya model' «Logika prirody». Konceptual'nye osnovy integracii estestvennonauchnogo obrazovaniya : monografiya / V. R. Il'chenko, K. Zh. Guz. – M. : Narodnoe obrazovanie. SHkol'nye tekhnologii, 2003. – 206 s.
3. Podmazin S. I. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie. Social'no-filosofskoe issledovanie. – Zaporozh'e : Prosvita, 2000. – 219 s.
4. Cofnas A. Yu. Teoriya sistem i teoriya poznaniya. – Odessa : Astro-Print, 1999. – 307 s.

Гуз К. Ж.,

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УЧЕБНИКОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА ПРЕДМЕТОВ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье поднимается проблема формирования целостности содержания образовательной области «Естествознание» в процессе реализации компонентов ее содержания системой учебников естественного цикла или интегрированным курсом «Естествознание» 10–11 классы.

В старшей школе учащиеся должны усвоить содержание шести компонентов образовательной области «Естествознание» как целостность содержания естественнонаучного образования. Признаком целостности является подчинение всех ее элементов общим для них закономерностям. Для естественнонаучного образования это такие общие закономерности, как закономерность сохранения, направленности процессов к равновесному состоянию, периодичности процессов в природе и в общих чертах естественнонаучные понятия, связанные с ними.

Ключевые слова: целостность содержания образования; система учебников; интегрированный курс; естественнонаучная компетентность; естественнонаучная картина мира; образ природы.

Huz C.

FORMATION METHODOLOGICAL PRINT SYSTEM UCHEBNIKOV ESTESTVENNONAUCHNOHO CYCLE SUBJECTS FOR SENIOR SCHOOL

The article raises the problem of formation of the integrity of the content of the educational field "Natural History" in the process of realizing the components of its content by the system of textbooks of the natural cycle or the integrated course "Natural Science" 10–11 cells.

In high school students should learn the content of the 6 components of the educational field "Natural History" as the integrity of the content of natural science education. The sign of integrity is the subordination of all its elements to their common law. For natural science education, these are general patterns, such as the pattern of conservation of the direction of processes toward the equilibrium state, the frequency of processes in nature and in general terms the natural concepts associated with them.

In high school to establish the integrity of knowledge about nature plays an important role students mastering content common natural component of the educational sector "Natural", which

includes the concept of natural-scientific world, the fundamental ideas of science, basic concepts of natural science, including the general laws of nature.

Keywords: integrity of the content of education; Textbook system; Integrated course; natural science competence; The natural scientific picture of the world; Image of nature.

УДК 378.16

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

І. В. Дідук,

*асистент кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: agniazet@mail.ru*

У статті проаналізовано поняття професійної діяльності педагога, основні її види та функції; висвітлено поняття готовності до професійної діяльності, основні її компоненти; визначено сутність шкільного підручника з іноземної мови, його функції та складові, а також особливості змісту та призначення шкільного підручника як основного інструменту професійної діяльності вчителя; подано основні складові готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника як професійної компетентності; проаналізовано основні проблеми процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності; запропоновано один зі шляхів вирішення зазначеної проблеми – подано структуру та зміст прогнозованого спецкурсу.

Ключові слова: шкільний підручник; майбутні учителі; професійна діяльність; професійна компетентність педагога; формування готовності.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості, індивідуально-диференційований та особистісно орієнтований підходи до навчання. У зв'язку зі значними змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти відбувається оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Навчальна діяльність спрямовується на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, які надаватимуть змогу випускникам школи впевнено почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, найважливішими серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різних сферах життєдіяльності, а також активна переорієнтація шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить шкільному підручнику як основному засобу реалізації оновленого змісту навчання. Цей аспект вимагає не тільки різнобічного переосмислення теоретичних підходів до визначення змісту підручника, але й визначення ефективних способів, форм і засобів його використання.

Підручник з іноземної мови – це основний засіб навчання, він є керівництвом в роботі того, хто навчає, і того, кого навчають, уміщує зразки усного та письмового мовлення, мовний та країнознавчий матеріал, дібраний та організований з урахуванням його функціонального навантаження в різних формах спілкування і видах мовленнєвої діяльності, а також з урахуванням досвіду учнів у рідній мові та запобігання інтерференції. Підручник реалізує концепцію методу навчання, будучи його моделлю, він створюється відповідно до програми і містить матеріал, який необхідно засвоїти [1, с. 331].

Теоретичну модель сучасного шкільного підручника з іноземної мови доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визначенні його двоєдиної сутності: як носія змісту іншомовної освіти і як засобу навчання іншомовного спілкування. Тому підручник має відображати певну модель діяльності школярів, яка забезпечується дидактично і методично доцільно дібраними засобами навчання, що узгоджуються з комунікативно-діяльнісним підходом і сприяють успішному виконанню цілей, визначених чинною програмою [7, с. 4].

Основними ознаками сучасного етапу розвитку національної системи освіти є розроблення нових технологій навчання, відкриття авторських шкіл, створення авторських програм, варіативних підручників, побудованих за різною концепцією. Широке різноманіття підручників та методичних посібників, які пропонуються сучасному вчителю іноземної мови, ускладнює можливість ознайомлення, аналізу та практичного використання їх вчителями середньої школи, особливо молодими фахівцями, випускниками вищих педагогічних навчальних закладів. Зазначені чинники свідчать про існування проблеми недостатньої готовності вчителя іноземної мови до ефективної роботи з підручником. Вирішення цієї проблеми, на нашу думку, повинно починатися на етапі підготовки учителів до професійної діяльності, тобто під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Як засвідчили результати здійсненого нами опитування, отримані учителями знання під час навчання у відповідному вищому навчальному закладі, є недостатніми для ефективної педагогічної діяльності. З найбільшими труднощами зустрічаються молоді вчителі, для яких професійна адаптація в умовах викладання іноземної мови дітям різних вікових груп є досить складним процесом, що пов'язано з такими чинниками: усвідомлення педагогами особливостей організації навчально-виховного процесу з іноземної мови для дітей різних вікових груп і формування та розвиток власного професіоналізму; недостатній рівень знань з методики викладання іноземної мови; різноманітність підручників та методичних посібників з іноземної мови, які пропонуються сучасному вчителю; недостатній рівень знань з проблеми особливостей методики використання підручника як основного засобу навчання.

На курсах підвищення кваліфікації та в інститутах додаткової та післядипломної освіти методистами практикуються зустрічі з деякими авторами підручників, зокрема і з іноземної мови. Як засвідчили вчителі, з якими було проведено опитування, отримана ними інформація про підручник під час таких зустрічей є корисною, але не достатньою для ґрунтовного збагачення їхніх знань про особливості його використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Концепція шкільного підручника обґрунтована у фундаментальних дослідженнях В. Г. Бейлінсона, В. П. Беспалька, Д. Д. Зуєва, І. Я. Лернера. Теорію і практику підручникотворення в початковій школі відображено в науковій праці Я. П. Кодлюк. Найбільш актуальні проблеми засобів формування іншомовної комунікативної компетентності у змісті підручників розглядаються у монографії В. Г. Редька. У наукових працях Ю. К. Бабанського, І. Л. Бім, С. У. Гончаренко, В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, М. В. Ляховицького, С. Ю. Ніколаєвої, В. М. Плахотника, В. Г. Редька, В. Л. Скалкіна розкриваються методичні основи формування змісту, форм і методів навчання у вищих навчальних закладах, у тому числі й навчання іноземної мови.

Формулювання цілей. Мета статті – проаналізувати поняття професійної діяльності педагога та поняття готовності до професійної діяльності; розглянути сутність шкільного підручника з іноземної мови та його функції; визначити основні проблеми, які постають перед студентами-випускниками – майбутніми учителями та молодими учителями у роботі з підручником; запропонувати один зі шляхів вирішення зазначених проблем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація роботи з підручником є важливим компонентом професійної діяльності учителя. Аналізуючи професійну діяльність педагога, О. Я. Савченко зазначає: «... в освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність ...» [8, с. 38–50], тому педагогічна діяльність є процесом розв’язання нескінченної низки завдань, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню всебічно розвиненої особистості, становленню її світогляду, ціннісних орієнтацій, свідомості та поведінки.

Професійна діяльність учителя є результатом професійної підготовки, яка є процесом формування готовності педагога до здійснення діяльності, що спрямована на навчання, виховання та розвиток учнів.

Педагогічну діяльність учитель реалізує в таких видах роботи як: викладання предметного матеріалу; виховна робота; класне керівництво; самоосвіта і професійне самовиховання; управлінська діяльність; організаторська, методична, позашкільна, науково-дослідницька діяльність.

Реалізуючи навчальну та виховну діяльність, педагог виконує такі основні функції: інформативну; розвивальну; виховну; орієнтувальну; методичну; культурологічну; мобілізаційну; стимулювальну; конструктивну; комунікативну; організаційну; управлінську; діагностичну; дослідницьку; прогностичну; психологічної підтримки та інші.

Готовність до педагогічної діяльності трактується як інтегрована якість особистості, яка охоплює мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти, що проявляються і реалізуються в цілісній системі педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Вищим рівнем сформованості готовності майбутнього педагога є його професійна компетентність [2, с. 332].

Готовність педагога до професійної діяльності передбачає такі основні компоненти: педагогічна самосвідомість; позитивне ставлення до суб’єкта (учня), об’єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання та

навчання); володіння знаннями про структуру особистості учня, її вікові зміни, цілі та засоби педагогічного впливу в процесі її формування й розвитку; педагогічні уміння організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість школяра; вміння спілкуватися з учнями певного віку, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення педагогічно значущих цілей.

Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника як одного з компонентів професійної компетентності передбачає засвоєння студентами основних її складових – знань про теоретичні основи побудови навчальної книги та способи її використання на уроках (змістовий компонент); формування вміння організовувати роботу з підручником (процесуальний компонент); формування цієї якості особистості як цінності (мотиваційний компонент) [3, с. 12].

Як уже зазначалося, підручник є основним інструментом професійної діяльності вчителя. У педагогічній літературі підручник визначено як основну навчальну книгу, в якій систематично викладено зміст певного навчального предмета або його частини відповідно до програми. Учні використовують його під керівництвом учителя у своїй навчальній діяльності, що вимагає від учителя відповідної готовності використовувати навчальну книгу. Важливе призначення підручника полягає у виконанні ним ролі засобу навчання для вчителя та учнів. Суттєво конкретизує досліджуваний аспект проблеми положення І. Я. Лернера про підручник як стратегічну і тактичну (методичну) модель процесу навчання. Як стратегічна модель він відображає основні елементи цього процесу: цілі, зміст, прийоми і методи, організаційні форми. Водночас, на думку вченого, кожен підручник є тактичною моделлю навчального процесу, оскільки пропонує його універсальну структуру. Учитель модифікує запропоновану модель, переносить головні її ознаки на реальний навчальний процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, типу школи, умов, у яких він відбувається. Отже, підручник як стратегічна і тактична модель процесу навчання допомагає педагогу реалізувати одну із основних функцій навчальної книги – керівництво процесом засвоєння змісту навчання [3, с. 214].

Зазначимо основні функції сучасного підручника. За Я. П. Кодлюк, він виконує інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну функції. Інформаційна функція підручника полягає в пред'явленні предметних знань та видів діяльності, спрямованих на засвоєння цих знань. Шкільний підручник сприяє розвитку психічних процесів, творчих здібностей, формуванню загальнонавчальних умінь та навичок (шляхом виконання завдань, вправ, складених з урахуванням змістовного, мотиваційного та процесуального компонентів), у чому полягає його розвивальна функція. Виховна функція – здатність впливати на моральні, естетичні почуття, ставлення до навчання, праці, формувати певні риси особистості. Мотиваційна функція підручника націлює на формування інтелектуальних почуттів, розвиток позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів і реалізується двома шляхами – через емоціогенний зміст навчального матеріалу та відповідні способи його організації [4, с. 160].

У процесі організації роботи з підручником вчені виділяють два аспекти – «зовнішній» та «внутрішній». «Зовнішній» аспект реалізує вчитель – це робота з підручником у таких видах: а) з кожним зі структурних компонентів навчальної книги; б) на різних етапах уроку; в) самостійно та під керівництвом учителя. «Внутрішнім» аспектом цього процесу є «надбання» школяра, тобто ті новоутворення, яких набуває учень у процесі зазначеного виду діяльності – засвоєння навчального матеріалу та оволодіння умінням працювати з підручником [2, с. 9].

У процесі вивчення таких навчальних курсів, як «Дидактика» студенти педагогічних факультетів збагачують свої знання про підручник як носій змісту освіти та засіб навчання (двоєдина сутність навчальної книги), його структуру та провідні функції. Отримані знання закріплюються і поглиблюються на предметних методиках (з урахуванням специфіки предмета, а отже, і підручника). Під час проходження пропедевтичної педагогічної практики, а потім і активної майбутні вчителі мають змогу оволодіти уміннями організовувати роботу учнів з підручником та формувати у школярів уміння працювати з ним.

Нами було проведено опитування та анкетування серед студентів випускних курсів (300 осіб) вищих педагогічних навчальних закладів – Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка, Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя та Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, а також учителів іноземних мов (англійської, німецької, французької, іспанської), які працюють у школі не більше 5 років. Метою дослідження було виявити рівень набутих ними знань про особливості роботи з підручниками з іноземної мови та методи їх використання. Результати анкетування, проведеного серед студентів-випускників засвідчили, що 43 % студентів не володіють достатніми теоретичними знаннями (функції підручника, зміст, структура, методи і форми його використання). Під час педагогічної практики вони зустрілися з такими труднощами, як адаптування до роботи з підручниками тих авторів, яких вони не розглядали під час навчання; методичний аналіз навчальної книги; методично правильний підбір методів і форм роботи з підручником. Інші 57 % недостатньо володіють зазначеними теоретичними знаннями, а на практиці зустрілися з аналогічними проблемами. Також абсолютна більшість студентів (81 %) виявила потребу у додатковій теоретичній та практичній інформації, а саме – збільшенні кількості навчальних годин в курсі «Методика навчання іноземної мови», щоб мати змогу охопити більшу кількість питань для вивчення, або в окремому спецкурсі, присвяченому вивченню проблем використання підручника.

Аналіз змісту курсу «Методика навчання іноземних мов» підтвердив можливість виникнення зазначених проблем у майбутніх педагогів. Весь курс навчання розраховано на два семестри, кількість навчальних годин (в середньому – 216), відведених на цей курс, періодично скорочується. Зміст курсу не передбачає окремого детального вивчення питання технології використання підручника. У підручнику з методики викладання іноземних мов авторського

колективу на чолі з С. Ю. Ніколаєвою, який є основним для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зазначене вище питання також не виносить окремо і розглядається поверхово в темі «Система навчання іноземної мови» в підтемі «Засоби навчання» [5, с. 57]. У навчальному предметі «Педагогіка» питання засобів навчання винесено на самостійну роботу. У розділі «Дидактика» в параграфі «Зміст освіти в сучасній школі» підручник як основний засіб навчання розглядається також поверхово і часто виносить на самостійне опрацювання [9, с. 108]. Структура інших предметів, зазначених у навчальному плані («Вступ до спеціальності», «Вікова та педагогічна психологія»), не передбачає розгляду питань, які стосуються технології використання підручника в школі. Усі зазначені вище чинники не повною мірою сприяють належному засвоєнню курсу загалом та питань використання підручника зокрема.

З іншого боку, сучасна система професійної підготовки зумовлює необхідність нових підходів до викладання професійно зорієнтованих предметів (практичний курс іноземної мови, практична граматики іноземної мови, лексикологія іноземної мови, методика іноземної мови та ін.), вимагає кардинального оновлення, розроблення та впровадження нових спецкурсів, що суттєво удосконалили професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови, сформує їхню готовність до професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, робимо такі висновки:

- готовність до педагогічної діяльності розглядаємо як багатокомпонентну якість особистості. Вона охоплює мотиваційний, змістовний та процесуальний компоненти, які реалізуються в системі педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Вищим рівнем сформованості готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності є його професійна компетентність. Таким чином готовність майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності є складовою його професійної компетентності;

- підготовку майбутніх учителів до використання підручника у професійній діяльності трактуємо як багатогранний процес, що охоплює засвоєння студентами системи знань з підручничознавства і підручникотворення, оволодіння вмінням планувати та реалізовувати роботу з підручником і формування стійкого інтересу до цього виду діяльності вчителя, результатом якого є готовність до роботи з підручником.

Для вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника у професійній діяльності пропонуємо теоретичне обґрунтування та розроблення спецкурсу для майбутніх учителів іноземної мови «Шкільний підручник з іноземної мови: зміст і технології використання». Мета спецкурсу – знайомити студентів з теоретичними основами підручничознавства та підручникотворення; поглиблювати знання про методи аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури; формувати вміння здійснювати дидактико-методичний аналіз підручника та ефективно організовувати роботу з навчальною книгою на уроках і вдома.

Аналізуючи результати анкетування та опитування, ми з'ясували, які проблеми щодо технології використання підручника не повною мірою розкриті в дидактиці та методиці навчання іноземних мов, а також які питання викликали

найбільше труднощів у студентів та учителів під час заповнення запропонованої нами анкети. Враховуючи зазначені вище проблеми, прогнозуємо такі зміст і структуру спецкурсу «Шкільний підручник з іноземної мови: зміст і технології використання»:

Тема 1. Історія створення та розвитку підручників з іноземної мови.

Тема 2. Підручник як модель процесу навчання.

Тема 3. Психолого-педагогічні аспекти побудови змісту підручника з іноземної мови.

Тема 4. Технологія аналізу й оцінювання підручників з іноземної мови.

Тема 5. Аналіз чинних підручників з іноземної мови.

Тема 6. Технології використання підручників під час проходження педагогічної практики.

Тема 7. Розроблення фрагментів уроків з використанням підручника.

Передбачається експериментально перевірити на практиці ефективність змісту розробленого спецкурсу. Він має стати основною умовою удосконалення готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника у професійній діяльності.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беркита З. Є. Підготовка майбутнього вчителя до організації роботи з підручником у початковій школі : автореф. дис. канд. пед. наук / З. Є. Беркита. – Т., 2011. – 21 с.
3. Кодлюк Я. П. Готовність до організації роботи з підручником як важлива складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / Я. П. Кодлюк // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 10–14.
4. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підручник для магістрантів та студентів пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Альма-матер / Г. М. Мешко, під ред. Г. А. Теремко. – 2-е вид., стер. – К. : Академвидав, 2012. – 200 с.
7. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
8. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. – С. 38–50.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-е вид., виправ., доп. – К. : «Академвидав», 2006. – 560 с.

References

1. Azimov E. G. Novy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy / E. G. Azimov, A. N. Schukin. – M. : IKAR, 2009. – 448 s.
2. Berkitya Z. Ye. Pidhotovka maybutn'ho vchytelya do orhanizatsiyi roboty z pidruchnykom u pochatkoviy shkoli : avtoref. dys. kand. ped. nauk / Z. Ye. Berkitya. – T., 2011. – 21 s.
3. Kodlyuk Ya. P. Hotovnist' do orhanizatsiy roboty z pidruchnykom yak vazhlyva skladova profesiynoyi kompetntnosti maybutn'ogo vchytelya pochatkovoyi shkoly / Ya. P. Kodlyuk // Pochatkova shkola. – 2007. – 4. – S. 10–14.

4. Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkoviy osviti : pidruchnyk dlya mahistrantiv ta studentiv ped. f-tiv / Ya. P. Kodlyuk. – K. : Informatsiyno-analitychna ahentsiya “Nash chas”, 2006. – 368 s.

5. Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh : pidruchnyk / kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolayevoi. – K. : Lenvit, 1999. – 320 s.

6. Meshko H. M. Vstup do pedahohichnoyi profesii : navch. posib. dlya studentiv vyshchih navchal'nyh zakladiv. Al'ma-mater / H. M. Meshko, pid red. G. A. Teremko. – 2-e vyd., ster. – K. : Akademvydav, 2012. – 200 s.

7. Red'ko V. H. Zasoby formuvannya komunikativnoi kompetentnosti u zmisti shkil'nykh pidruchnykiv z inozemnykh mov. Teoriya i praktyka : monohrafiya / V. H. Red'ko. – K. : Geneza, 2012. – 224 s.

8. Savchenko O. Ya. Vychovnyy potentsial pochatkovoyi osvity / O. Ya. Savchenko. – K. : SPD “Tsudzynovykh T. I.”, 2007. – S. 38–50.

9. Phitsula M. M. Pedahohika : navch. posib. / M. M. Phitsula. – 2-e vyd., vyprav., dop. – K. : “Akademvydav”, 2006. – 560 s.

Дидук И. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНИКА

Широкое разнообразие учебников и методических пособий, предлагаемых современному учителю иностранного языка, затрудняют возможность ознакомления, анализа и их практического использования учителями средней школы, особенно молодыми специалистами, выпускниками высших педагогических учебных заведений.

Результаты анкетирования, проведенного среди студентов выпускников, показали, что 43 % студентов не обладают достаточными теоретическими знаниями (функции учебника, содержание, структура, методы и формы его использования). Во время педагогической практики они встретились с такими трудностями: адаптация к работе с учебниками тех авторов, которых они не рассматривали во время обучения; методический анализ учебной книги; методически правильный подбор методов и форм работы с учебником. Другие 57 % недостаточно владеют указанными теоретическими знаниями, а на практике встретились с аналогичными проблемами. Также абсолютное большинство студентов (81 %) выявили потребность в дополнительной теоретической и практической информации, а именно – увеличении количества учебных часов в курсе «Методика обучения иностранному языку», чтобы иметь возможность охватить большее количество вопросов для изучения в отдельном спецкурсе, посвященном изучению проблем использования учебника.

С целью решения проблемы формирования готовности будущих учителей иностранного языка к использованию учебника в профессиональной деятельности предлагаем теоретическое обоснование и разработку спецкурса для будущих учителей иностранного языка «Школьный учебник по иностранному языку: содержание и технологии использования». Цель спецкурса – знакомить студентов с теоретическими основами создания и использования учебников; углублять знания о методах анализа и оценки этого вида учебной литературы; формировать умение осуществлять дидактико-методический анализ учебника и эффективно организовывать работу с учебной книгой на уроках и дома.

Ключевые слова: школьный учебник; будущие учителя, профессиональная деятельность; профессиональная компетентность педагога; формирование готовности.

Diduk I.

FORMING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER READINESS FOR USING TEXTBOOKS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES

The wide variety of textbooks and teaching manuals offered to modern foreign language teachers complicates the opportunity for their review, analysis and practical use by secondary school teachers, especially young specialists, graduates of higher educational institutions.

The results of surveys made among graduate students showed that 43 % of students do not have sufficient theoretical knowledge (textbook functions, its content, structure, methods and forms of its use). During teaching practice they met with such difficulties as the adaptation to work with the books which they didn't study before; methodological textbooks analysis; methodologically correct choosing the methods and forms of work with the textbook. Other 57 % have not enough theoretical knowledge in practice and met with similar problems. Also, the vast majority of students (81 %) found the need for a theoretical and practical information – namely, increasing the number of training hours in the course "Methods of foreign languages teaching" to be able to study more topics or in a separate special course concerning studying the textbook usage problems.

In order to solve the problem of forming of future foreign language teachers readiness for textbooks using in their professional activities we are going to create the theoretical foundation and development of special course for future foreign language teachers "School foreign language textbook, its content and technology of usage". The purpose of the special course is to introduce the students the theoretical basics of textbook science and some features of textbooks creation; broad the knowledge about methods of analysis and evaluation of this type of educational literature; form the ability to do didactic and methodical analysis of the textbook and effectively organize work with the educational book in the classroom and at home.

Keywords: school textbook; future teachers; professional activities; professional competence; forming readiness.

УДК 37.013.3

ВІДПОВІДНІСТЬ ПІДРУЧНИКІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДЕРЖАВНОМУ СТАНДАРТУ ОСВІТИ

В. Р. Ільченко,

*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: info.dovkillya@gmail.com*

У статті актуалізується проблема відповідності програм і підручників Державному стандарту освіти. На основі експериментальних даних показано можливості розв'язання проблеми на прикладі підручників до освітньої галузі «Природознавство».

Ключові слова: підручники природознавчого циклу; інтегрований природознавчий курс; основні концепції природознавства; природничо-наукова картина світу; образ природи; природничо-наукова компетентність.

Постановка проблеми. Державний стандарт базової і повної середньої освіти визначає вимоги до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи, гарантії держави у її досягненні.

Підручники природничого циклу для старшої школи мають реалізувати загальноприродничий компонент як основу для встановлення цілісності знань про природу під час вивчення фізики, астрономії, хімії, біології, географії, формування спільними зусиллями вчителів цих предметів природничо-наукової компетентності учнів і водночас основи образу світу особистості старшокласника.

Проблема особистісно орієнтованої освіти розглядається як одна з основних напрямів реформування освіти в Україні (В. Г. Кремень, І. Д. Бех,

О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, М. Б. Євтух, С. І. Подмазін та ін.). Освіченість особистості визначає її образ світу – особистісно значиму систему знань про дійсність. В основі цієї системи лежить образ природи – особистісно значима складова природничо-наукової картини світу. Формування цього поняття в складі основних концепцій сучасного природознавства та фундаментальних ідей природничих наук передбачає Державний стандарт освіти. Держава має гарантувати випускникам наявність у них природничо-наукової картини світу, образу світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз чинних програм з предметів природничого циклу свідчить, що природничо-наукова картина світу згадується в них в пояснювальних записках. У змісті навчального матеріалу програм, у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів цей термін, як і концепції сучасного природознавства, фундаментальні ідеї природничих наук, не фігурує. Варто зазначити, що наразі розроблено методологічні та методичні основи формування природничо-наукової картини світу [2; 4].

Проте в підручниках природничого циклу для старшої школи поняття природничо-наукової картини світу, фундаментальні ідеї природничих наук, природничо-наукова компетентність не функціонують як основа формування цілісності знань про природу, образу природи, образу світу учнів. За нинішніх обставин особливо важливо дбати про життєствердний образ світу молодих поколінь, життєствердну модель світу вітчизняного суспільства. У цьому напрямку має відбуватися модернізація вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу. Згідно з Державним стандартом освіти, випускник має засвоїти цілісний зміст освітньої галузі «Природознавство», втілений у підручниках природничого циклу чи в інтегрованому курсі. Підручники повинні включати зміст всіх компонентів освітньої галузі: загальноприродничого, астрономічного, біологічного, географічного, фізичного, хімічного. Зміст загальноприродничого компонента складають: основи методології наукових досліджень, природничо-наукова картина світу, фундаментальні ідеї природничих наук, основні концепції сучасного природознавства [1, с. 42]. Крім того, всі підручники до освітньої галузі «Природознавство» повинні узгоджено формувати в свідомості учнів цілісність знань про природу. Умовою цілісності знань є підлягання всіх елементів їх загальним закономірностям, які входять в концепції сучасного природознавства. Виявом цілісності знань може бути природничо-наукова картина світу як система знань, що утворюється під час обґрунтування їх на основі загальних закономірностей природи [2, с. 24].

Ми досліджували знання випускників із загальноприродничого компонента Державного стандарту освіти в 2014–2015 роках. Учні 11-х класів (гуманітарний профіль) у контрольній роботі, яка призначалася для виявлення цілісності та фундаментальності знань про природу, відповідали серед інших і на запитання, які виявляли засвоєння понять загальноприродничого компонента: 1. Як у процесі засвоєння знань про природу ви їх об'єднували в цілісність? 2. Яку (приблизно) кількість елементів знань про природу вам пропонувалося засвоїти під час навчання в школі? Чи можете виділити основні

серед них? 3. Поясніть вирази «природничо-наукова картина світу» та «природничо-наукова компетентність». Як ви думаєте, для яких спеціальностей вони найбільш необхідні?

Наводимо типові відповіді на наведені запитання: 1. Знання про природу – всі зібрані знання, об'єднані в єдине ціле. 2. Упродовж навчання в школі ми вивчали, мабуть, біля десяти тисяч понять про природу. 3. Природничо-наукова картина світу – це пояснення природних явищ і впровадження їх в наукову сферу. Природничо-наукова компетентність – явище, наявне у людини, яка розуміє, має набуті знання про природу. 4. Природничі знання потрібні всім – кожен повинен знати природу, але більш за всіх повинні володіти знаннями про природу гуманітарні профілі.

Учні пояснили таку свою думку тим, що отримані майбутніми гуманітаріями знання вже не будуть поповнюватися в навчанні, як у фізичному чи хіміко-біологічному профілі.

З типових відповідей учнів стає зрозуміло, що випускники не мають уявлення про фундаментальні ідеї природничих наук, природничо-наукову картину світу, про цілісність природничих знань, як того вимагає Державний стандарт освіти. У процесі послідовного, неперервного формування природничо-наукової картини світу як системи знань, що утворюється в свідомості учнів під час пояснення фізичних, хімічних, біологічних, географічних, астрономічних явищ на основі загальних (базових) закономірностей природи, в учнів могло б сформуватись поняття про природничо-наукову компетентність як здатність оперувати загальними закономірностями природи, як це прийнято в Державних стандартах деяких країн [3, с. 142]. Учні відмічають, що саме майбутнім гуманітаріям необхідні ґрунтовні знання про природу. Це дійсно так, адже без них не може сформуватися гідний громадянин, представник суспільства з життєствердною моделлю світу. Ніхто не заперечить думку Г. Сковороди: «Пізнай природу, пізнай свій народ, пізнай себе». Саме пізнання базових закономірностей природи, звичаєвого кола етносу дає можливість виростити основу свого національного життєствердного образу світу – особистісно значиму систему знань про природу – образ природи.

Отже, яку б спеціальність не обрали учні після закінчення школи, Державний стандарт визначає однакові вимоги до освіченості учнів, а держава має надати гарантії у її досягненні. Основною характеристикою освіченості випускника є його образ світу, в основі якого (серед інших) базові закономірності природи, особистісно значима складова природничо-наукової картини світу – образ природи. Випускник без засвоєння ним основних понять загальноприродничого компонента освітньої галузі «Природознавство», тобто без природної основи свого образу світу, – недопустиме для держави «явище». Найбільш дохідливо про це можуть написати учні – випускники гуманітарного профілю.

Наведемо приклади типових відповідей випускників гуманітарних профілів на запитання, що стосуються засвоєння загальноприродничого компонента. Ці учні вивчали інтегрований курс «Природознавство»-11 замість

курсів «Фізика»-11, «Хімія»-11, «Біологія»-11, «Астрономія»-11, «Екологія»-11.

Зміст «Природознавства»-11 охоплює всі компоненти освітньої галузі «Природознавство» і складається з модулів: загальноприродничого, фізико-астрономічного, хімічного, біолого-екологічного. На вивчення інтегрованого курсу відводиться така ж кількість годин, як і на окремі предмети, хоча в курсі вивчається загальноприродничий компонент, відсутній в окремих предметах. Його поняття є основою обґрунтування, інтеграції, зведення в цілісність елементів знань інших модулів під час неперервного формування природничо-наукової картини світу, структурування навчального матеріалу тем модулів на основі загальних закономірностей природи (збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі).

У кінці навчального року (2015/2016) проводилася підсумкова контрольна робота, призначена для виявлення засвоєння учнями основних понять всіх модулів, вміння моделювати цілісності змісту кожного модуля, проявляти природничо-наукову компетентність. Наводимо запитання і типові відповіді учнів щодо загальноприродничого модуля: 1. Які знання про природу ви вважаєте основними? Які концепції природознавства вам відомі? 2. Як у процесі навчання в 11 класі ви об'єднували знання в цілісність? 3. Змодельуйте образ природи випускника. Чи бачите взаємозв'язок між образом природи випускника і наявністю у нього природничо-наукової компетентності? Яким спеціальностям необхідна природничо-наукова компетентність? 4. Яким символом, якими малюнками, фото можете прикрасити свій образ природи?

Типові відповіді, які згідно з обраними в дослідженні критеріями відповідають високому та достатньому рівням.

1. До основних знань про природу належать: концепції природознавства, до яких входять: загальні закономірності природи; природничо-наукова картина світу – система знань про природу, в основі якої лежать загальноприродничі ідеї, загальні закономірності природи та поняття, пов'язані з ними; образ природи – особистісно значима система знань про природу; зміст загальних закономірностей природи: закономірність збереження, яка включає всі закони збереження – енергії, маси, електричного заряду, імпульсу та поняття спадковості; закономірність направленості процесів – принцип необоротності, закон про мінімум потенціальної енергії частинки в силовому полі, закон природного добору; закономірність періодичності – періодичний закон, біоритми, закони хвильового та обертового руху. До основних знань належить ядро природничо-наукових знань, до якого входять часткові та загальні закономірності природи, що вивчалися в школі.

2. Знання в цілісність ми об'єднували на основі загальних закономірностей природи та понять, пов'язаних з ними; моделювали цілісність знань з тем, пояснювали явища та об'єкти природи, вказували й пояснювали внутрішні та зовнішні зв'язки об'єкта; його розвиток. Наприклад, зв'язок організму із зовнішнім середовищем, зв'язки молекули в рідині чи кристалі, зв'язки небесних світил, планетних систем; на узагальнюючих уроках, під час практичних та лабораторних робіт обґрунтовували зв'язки між процесами, що досліджувалися; результати роботи.

Моделювали структурно-логічні схеми взаємозв'язків елементів знань з тем, розділів, представляли їх за допомогою структурно-логічних схем (СЛС), в яких всі елементи знань пов'язувалися з ядром теми чи розділу на основі загальних закономірностей природи. На узагальнюючих уроках автори СЛС захищали їх. Наприклад, захищалися цілісності знань – СЛС тем «Електродинаміка», «Розвиток знань про Всесвіт», «Хімічний модуль», «Організмений рівень організації життя».

До закінчення навчального року учні об'єднали всі цілісності знань – СЛС, які моделювалися під час вивчення всіх модулів, в образ природи – СЛС, що моделювалася на основі СЛС окремих розділів «Природознавства». На узагальнюючому уроці учні демонстрували свої образи природи, фотографії до них, символи, читали вірші.

Можна позаздрити розумінню учнями зв'язку людини з природою. Для прикладу наведемо вірш учениці 11 класу Кременчуцької гімназії № 5 Винокур Богдани, який вона написала до свого образу природи: «Природа все завчасно зраховала, // Вона вже знала, що й кому потрібно ... // І кожному своє подарувала – // Бери лишень і користуйся гідно! // Все таке різне, й водночас єдине. // Все неповторне, але не одне ... // Навіщо ж бо природі та людина, // Що шансу зруйнувати не мине? // Гармонія – синонім до природи, // А рівновага – до її творінь ... // Ми на Землі – не перші із народів, // Тож нумо не зганьбімо покоління!».

Якби не було поставлено завдання змоделювати образ природи, пояснити його, наділити символом, учні й оточуючі їх не дізналися б, як глибоко молоді люди відчувають зв'язок з природою, як розуміють свою відповідальність.

У контрольній роботі учні показали розуміння поняття природничо-наукової компетентності, необхідності оволодіння нею для кожної людини. Учні пишуть: «На свій образ природи я помістив (помістила) явища, закони, застосування знань з різних модулів природознавства. Їх я можу обґрунтовувати на основі загальних закономірностей природи, які лежать в основі моєї природничо-наукової компетентності»; «Природничо-наукова компетентність необхідна не лише випускникам і представникам певних професій, а всім і кожному. Людина – це і є природа, ми її частина і з нею невід'ємне ціле. А як можна не розуміти себе? Людина, що не розуміє себе й свого місця в світі, не є сформованою, а яким може бути спеціаліст у певній професії без усвідомлення таких речей? Тому природничо-наукова компетентність потрібна представникам всіх спеціальностей».

Висновки. Експериментально доведено, що в навчанні старшокласників гуманітарного профілю необхідно реалізувати зміст загальноприродничого компонента освітньої галузі «Природознавство». Ефективність досягнення цілісності змісту природничо-наукової освіти зростає, підвищується інтерес учнів до вивчення природознавства; у гуманітаріїв формується фундамент життєствердного образу світу та природничо-наукова компетентність.

Інтегрований курс з природознавства для майбутніх гуманітаріїв більш ефективний, ніж окремі природничі предмети.

Потребує дальшого дослідження вплив інтегрованого курсу з

природознавства і окремих предметів на інтелектуальний розвиток учнів та формування життєствердного національного образу світу.

Використані джерела

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5 (лютий). – С. 3–57.
2. Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи : колективна монографія / [В.Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, В. С. Коваленко, Л. М. Рибалко та ін]. – Полтава : Довкілля-К, 2005. – 224 с.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
4. Ильченко В. Р. Образовательная модель «Логика природы». Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования : монография / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз. – М. : Народное образование. Школьные технологии, 2003. – 206 с.

References

1. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity // Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. – 2012. – No 4–5 (liutyi). – S. 3–57.
2. Formuvannia pryrodnycho-naukovoї kartyny svitu v uchniv serednoi shkoly : kolektyvna monohrafiia / [V. R. Ilchenko, K. Zh. Huz, V. S. Kovalenko, L. M. Rybalko ta in]. – Poltava : Dovkillia-K, 2005. – 224 s.
3. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
4. Il'chenko V. R. Obrazovatel'naya model' «Logika prirody». Konceptual'nye osnovy integracii estestvennonauchnogo obrazovaniya : monografiya / V. R. Il'chenko, K. Zh. Guz. – M. : Narodnoe obrazovanie. SHkol'nye tekhnologii, 2003. – 206 s.

Ильченко В. Р.,

СООТВЕТСТВИЕ УЧЕБНИКОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ ГОСУДАРСТВЕННОМУ СТАНДАРТУ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднята проблема необходимости соответствия программ и учебников Государственному стандарту образования. На основе экспериментальных данных показаны возможности решения проблемы на примере учебников в образовательной области «Естествознание».

Государственный стандарт базового и полного среднего образования определяет требования к образованности учащихся и выпускников основной и старшей школы, гарантии государства в ее достижении.

Согласно Государственному стандарту образования выпускник должен усвоить целостное содержание образовательной области «Естествознание», воплощенное в учебниках естественного цикла или в интегрированном курсе. Учебники должны включать содержание всех компонентов образования: естественнонаучного, астрономического, биологического, географического, физического, химического.

Ключевые слова: учебники естественнонаучного цикла; интегрированный курс естествознания; основные концепции естествознания; естественнонаучная картина мира; образ природы; естественнонаучная компетентность.

Ilchenko V.

COMPLIANCE NATURAL CYCLE TEXTBOOK FOR HIGH SCHOOL STATE STANDARD OF EDUCATION

In the article the problem of textbooks compliance programs and state education standards. Based on experimental data showing the solvability problems on the example of textbooks to educational industry "Natural".

State standard of basic and secondary education specifies the requirements for education of students and graduates of primary and high schools in the state guarantees its achievement.

According to the State Standard of Education graduate should learn holistic educational content of the field of "science", embodied in textbooks or natural cycle in an integrated course. Textbooks should include content of all components of the educational sector: common natural, astronomical, biological, geographical, physical, chemical.

Content of the common natural component are: bases of methodology of scientific research, natural-scientific world, the fundamental ideas of science, basic concepts of modern science. Additionally, all textbooks for the educational sector "science" have agreed to form in the minds of students the integrity of knowledge about nature. The condition is a liability to the integrity of knowledge of all elements of the general laws that are included in the concept of modern science. Expression integrity of knowledge can be a natural-scientific world as a system of knowledge that formed during their justification based on general laws of nature.

Keywords: books Natural cycle; Integrated Natural cycle; basic concepts of natural science; natural-scientific world; image of nature; natural-scientific competence.

УДК 37.013.3

ПІДРУЧНИК З ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК СКЛАДОВА НАУКОВО-ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. Г. Ільченко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: info.dovkillya@gmail.com*

У статті розглядається роль інтегрованого курсу «Природознавство» в складі науково-орієнтованого навчального середовища та у створенні психолого-педагогічних умов формування в учнів життєствердного образу світу, природничо-наукової компетентності як умови елементів освіти сталого розвитку суспільства.

Ключові слова: навчальне середовище; науково-орієнтоване середовище; інтегрований курс з природознавства для старшої школи; природничо-наукова компетентність; життєствердний національний образ світу; загальні закономірності природи.

Постановка проблеми. Генеральний дидактичний фактор «освітнє середовище» відіграє вирішальну роль у формуванні наукового мислення учнів за умови наявності серед його складових (виконання стандарту освіти; особистісна орієнтованість освітнього процесу, його результат; відповідність методики навчання природним потребам учнів; забезпеченість учнів підручниками та посібниками; матеріальна база школи, зв'язок з виробництвом, науковими установами та батьками), а також наявності

підручника «Природознавство». Підручник формує у свідомості учнів природничо-наукову картину світу, образ природи як систему знань, засновану на загальних закономірностях наук про природу. Наука починається там, де думка опирається на закономірності науки, що визначають парадигму сучасного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі можна зустріти поняття: «навчальне середовище», «навчально-виховне середовище», «розвивальне середовище», «формуєче середовище» тощо. Така кількість означень свідчить про різноманітні аспекти категорії «середовище», дослідженню яких присвячені роботи багатьох учених.

У цій статті розглядається поняття «науково-орієнтоване навчальне середовище», у його основі лежить система наукових закономірностей, оперування якими обумовлює набуття учнями наукових компетентностей, формування в учнів життєствердного національного образу світу.

Поняття «навчальне середовище» розглядається в працях багатьох психологів (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв), педагогів (В. І. Башмаков, К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко та ін.). Проте його наукова орієнтація, зв'язок з інтегрованим курсом «Природознавство» для старшої школи не розглядалися.

Виклад основного матеріалу. Наразі, відповідно до орієнтирів розвитку освіти, повинен відбутися зсув акценту з парадигми традиційного навчання на:

1) освітні парадигми, що мають бути орієнтовані *на конструювання способів одержання нових знань*, тобто знань, яких немає в суб'єктивному досвіді учнів, але які необхідні їм для розв'язання поставленої перед ними задачі або подолання проблемної ситуації, причому не тільки навчальної, але і соціальної. Тому в останні десятиліття в розвинутих країнах відбувається перехід від традиційних технологій навчання репродуктивного типу до *освітніх технологій розвиваючого типу*, для яких характерне використання предметних знань і умінь як засобу розвитку пізнавальних і соціальних здібностей учнів, формування ключових і базових компетентностей як здатності оперувати базовими закономірностями науки [1, с. 12];

2) *формування здібностей* не тільки пізнавальних, але і комунікативних, з одного боку, а з другого – *на розвиток у ході навчання не тільки інтелектуальної, але й інших сфер свідомості учнів*: емоційної, особистісної, духовно-моральної та, звичайно ж, тілесної (соматопсихічної), що обумовлює стан здоров'я учнів, тому в усьому світі, і в Україні в тому числі, спостерігається акцентована увага до особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання підростаючого покоління, до формування особистісної освітньої характеристики учня – його життєствердного образу світу [1, с. 104];

3) розвиток потреби в *безперервній освіті та самоосвіті*, основу яких складають *ощадливі освітні технології*, «наскрізні» для різних ступенів і етапів навчання, такі, що заощаджують час і сили учнів на освоєння навчальних предметів. (принципово важливо, що економія в даному випадку повинна здійснюватися не за рахунок скорочення обсягу знань та вмінь, а за рахунок застосування освітніх технологій розвиваючого типу і зазначених «наскрізних» навчальних програм, в основі яких загальні закономірності науки);

4) *розвиток рефлексивної сфери свідомості та мислення учнів, без розвитку якої неможливо професійне, особистісне і соціальне самовизначення учнів в сучасних умовах і співіснування в ньому різних соціальних спільностей людей. Тому особливого значення набувають комунікативно-розвиваючі технології, побудовані на спільно розподілених формах навчальної та проектно-дослідницької діяльності, що опирається на загальні закономірності науки* [1, с. 185].

З огляду на глобальний (планетарний) масштаб і темпи розвитку сучасних виробничих та інформаційних технологій, збереження екологічної рівноваги на планеті (концепція сталого розвитку) і, відповідно, збереження життя і людства на Землі ХХІ століття стають неможливими без зміни економічної парадигми розвитку людства на *екологічну*. Відповідно, пріоритет в освітніх технологіях ХХІ ст. повинен перейти до тих розвиваючих і особистісно орієнтованих технологій, що забезпечують *формування еколого-орієнтованої свідомості людини майбутнього*, тобто формування в здібностях учня як *суб'єкта екологічного розвитку системи «людина – планета»*, в основі якої загальні закономірності науки.

Зазначені вище позиції означають, що *об'єктом розвитку учня* повинні бути не тільки знання й уміння стосовно окремого навчального предмета і навіть здатності по конструюванню способів їхнього одержання, а *свідомість учня в цілому*, включаючи всі його сфери: пізнавальну (інтелектуальну), особистісну, вольову, тілесну і духовно-моральну; в основі впорядкування свідомості мають бути базові закономірності науки.

Одним із таких предметів, який задовольняє перераховані вище позиції, є експериментальний інтегрований курс «Природознавство» (10, 11) для старшої школи. Курс розраховано на ту ж кількість годин, що і природничі предмети для старшої школи відповідно до рівня стандарту (фізика, хімія, біологія, астрономія, екологія), але включає також загальноприродничий компонент відповідно до Державного стандарту освітньої галузі «Природознавство». Зміст цього компонента обумовлює засвоєння учнями старшої школи таких понять, як основні концепції сучасного природознавства [3, с. 46], які відіграють роль регуляторів у процесі дослідження складних систем у різних сферах – природній, економічній, геополітичній, соціальній та ін. Має місце соціокультурна детермінація змісту наукового знання, яка впливає на культурний потенціал епохи, визначає стиль мислення не тільки природничиків, а і політиків, державних діячів, творчої та технічної інтелігенції [2, с. 5]. Особливо важливою для учнів-гуманітаріїв є реалізація в курсі поняття природничо-наукової картини світу, формування її складової – образу природи як особистісно значимої системи знань про природу. В основі цієї системи лежать загальні закономірності природи. Оперування ними під час послідовного пояснення елементів знань складових інтегрованого курсу – фізико-астрономічної, хімічної, біолого-екологічної – зумовлює інтеграцію їх, формування природничо-наукової картини світу, образу природи як основи життєствердного національного образу світу, природничо-наукової компетентності.

Природничо-наукова компетентність учнів проявляється під час пояснення ними фізико-астрономічних, хімічних, біологічних явищ, обґрунтування практичних, лабораторних робіт, розв'язування задач з інтегрованого курсу «Природознавство», а також у процесі спостережень і досліджень на екологічній стежці, які проводяться на уроках серед природи. Програма курсу рекомендує проводити їх по можливості з урахуванням визначних днів звичаєвого кола українського народу, оскільки з ними пов'язано найбільше народних прикмет, звичаїв, які дають можливість молодим поколінням залучатися до коду своєї нації. Особливу роль відіграє природничо-наукова компетентність учнів під час виконання проектів та моделювання цілісності знань з теми, розділу, модуля, курсу. Результатом узагальнення знань з курсу є образ природи учня як основа його життєствердного національного образу світу – вихідного пункту і результату будь-якої пізнавальної діяльності, взаємодії з дійсністю [4, с. 86] як освітньої характеристики особистості.

Висновки. Створення науково-орієнтованого навчального середовища – одне з основних завдань старшої школи. Державний стандарт освіти старшої школи задає передумови для виконання цього завдання. Для цього учні всіх профілів мають бути забезпечені підручниками природничого циклу, посібниками для учнів і вчителів, які спрямовують навчальний процес на формування наукового мислення учнів, їхнього образу природи, в основі якого лежать найбільш загальні закономірності наук про природу, що складають парадигму сучасного наукового мислення.

Відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблено навчально-методичне забезпечення інтегрованого курсу «Природознавство»-10–11 кл., яке у змісті, методах та формах навчання втілює умови формування наукового мислення учнів. Цей курс може бути провідною ланкою у формуванні науково-орієнтованого навчального середовища. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення кабінету природознавства, його обладнання.

Використані джерела

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Концепции современного естествознания. Серия «Высший балл». – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 352 с.
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5 (лютий). – С. 3–57.
4. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – 213 с.

References

1. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu / K. Zh. Huz. – Poltava : Dovkillia-K, 2004. – 472 s.
2. Konceptii sovremennogo estestvoznaniya. Seriya «Vysshij ball». – Rostov na Donu : Feniks, 2003. – 352 s.

3. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity // Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. – 2012. – № 4–5 (liutyi). – S. 3–57.

4. Smirnov S. D. Psihologiya obraza: problema aktivnosti psicheskogo otrazheniya. – M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1985. – 213 s.

Ильченко А. Г.

УЧЕБНИК ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье рассматривается роль интегрированного курса «Естествознание» в составе научно-ориентированной учебной среды и в создании психолого-педагогических условий формирования у учащихся жизнеутверждающего образа мира, естественнонаучной компетентности как условия элементов образования устойчивого развития общества.

Генеральный дидактический фактор «образовательная среда» играет решающую роль в формировании научного мышления учащихся при условии наличия среди его составляющих учебника «Естествознание». Учебник формирует в сознании учащихся естественнонаучную картину мира, образ природы как систему знаний, основанную на общих закономерностях наук о природе. Наука начинается там, где мысль опирается на закономерности науки, определяющие парадигму современного мышления.

Ключевые слова: учебная среда; научно-ориентированная среда; интегрированный курс по естествознанию для старшей школы; естественнонаучная компетентность; жизнеутверждающий национальный образ мира; общие закономерности природы.

Ilchenko A.

HANDBOOK OF NATURAL AS A COMPONENT OF ENVIRONMENT RESEARCH-ORIENTED HIGH SCHOOL STUDENTS

The article examines the role of the integrated course "Natural" as part of research-based learning environment and to create psycho-pedagogical conditions of formation of students' life-affirming image of the world, natural and scientific competence as provided educational elements of sustainable development.

General didactic factor "educational environment" plays a crucial role in shaping the scientific thinking of students provided the presence among its components the textbook "Natural". Textbook creates in the minds of students of natural-scientific picture of the world, the image of nature as a system of knowledge based on the general laws of the natural sciences. Science begins where the opinion is based on the laws of science, the defining paradigm of modern thinking.

The object of the student must not only knowledge and skills for particular academic subject and even the ability to obtain their designing methods and student consciousness as a whole, including all its areas: cognitive (intellectual), personal, volitional, sensual and spiritual and moral; ordering the basis of consciousness should be the basic laws of science.

Keywords: learning environment; research-oriented environment; integrated course on science for high school; natural-scientific competence; life-affirming national image of the world; general laws of nature.

ТОПОНІМИ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

М. Г. Криловець,

*доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу
навчання географії та економіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: km50@ukr.net*

А. В. Топузова,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: km50@ukr.net*

У статті розглядаються можливості використання топонімів як однієї з невід'ємних та важливих соціокультурних складових сучасних підручників географії України.

Ключові слова: топоніми; соціокультурна складова; підручник географії України.

Постановка проблеми. Основною тенденцією суспільства ХХІ ст. є його соціокультурний розвиток, який має забезпечувати освіта. Тому освіту і визнано одним із основних факторів розвитку людини майбутнього. Проте наразі неможливо уявляти освіту лише через аспект озброєння учнів знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують їхню адаптацію в сучасній культурі соціуму.

Події останнього десятиліття обумовили якісні зміни в соціально-економічній, культурно-історичній і національній структурі суспільства.

Вступ України на шлях демократичних перетворень зумовив стрімке пробудження національної свідомості народів, що її населяють. Значно активізувався потяг звернутися до духовних витоків свого народу, заново відкрити для себе багатство його традицій, мови і культури; зросла потреба залучення до етнокультурних цінностей інших національних меншин.

Національна самосвідомість є однією із основних ознак етносу і одним із існуючих факторів, які впливають на національні процеси та мають місце в суспільстві й обумовлюють головний вектор його розвитку.

Ознайомлення дітей із традиційною культурою свого та інших етносів, що проживають на одній території, є важливим гуманістичним завданням, основою стабілізації полікультурного суспільства.

Ситуація, яка склалась останнім часом в Україні, свідчить, що сучасні українські навчальні плани, програми, посібники, наукові розробки в галузі географії не завжди досягають цілей, проголошених урядовими стратегічними документами. Серед учителів-географів нерідко відчувається невдоволеність вітчизняними підручниками, оскільки вони не завжди відповідають сучасним потребам, світовим та європейським стандартам, які висуваються до навчальної книги.

Нині автори, які пишуть підручники з предметів гуманітарного циклу, працюють розрізнено, а потрібно, щоб вони об'єдналися і працювали синхронно, консультувалися один з одним стосовно основних віх виховання, а також знань, умінь і навичок, які вони закладають у своїх навчальних книгах, щоб не було повтору, а щоб один підручник доповнював інший і цим самим поглиблював знання учнів, ведучи їх у пошуку цікавих знахідок з предмета.

Надзвичайно важливу роль у підручнику відіграє естетичне, художнє оформлення, яке створює позитивні емоції, викликає бажання аналізувати, пізнавати суть зображень, вчить помічати найістотніше. Вдала ілюстрація підручника не лише полегшує осмислення суті найважливіших понять, а й сприяє інтеграції знань, ширшому їх використанню в найрізноманітніших ситуаціях при вивченні інших предметів.

Наявність ілюстрацій, таблиць, інструкцій, тлумачного словника, покажчиків, різноманітних додатків не лише полегшують роботу з книгою, а й спрощують виконання таких розумових операцій з навчальним матеріалом, як узагальнення та систематизація, виділення головного, порівняння за різними ознаками.

У тексті підручника варто пояснити учням, що люди в минулому жили в іншому вимірі, інших просторових і часових координатах, ніж сучасні люди. Уявлення про час і простір у конкретну епоху визначили тип поведінки, образ дії людей, їх емоційний світ. Розуміння вимагає і система цінностей людей минулих епох. З часом вона також зазнавала значних змін, причому вони були різні у представників різних народів і цивілізацій, різних верств населення. Тому зміст навчального матеріалу підручника має містити сюжети, що відображають історичний досвід поведінки та діяльності окремих людей, народів і людства у цілому в ту чи іншу епоху, у певному регіоні за тих чи інших обставин.

Аналіз останніх досліджень. Вагомий внесок у розвиток теорії та методики розв'язання питань формування і реалізації соціокультурної складової змісту сучасної географічної освіти зробили такі вітчизняні вчені, як В. Корнєєв, Л. Круглик, В. Куйбіда, Л. Мелько, Я. Олійник, Л. Паламарчук, Л. Петринка, С. Пальчевський, А. Сиротенко, М. Стельмахович, О. Топузов, Б. Чернов та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути можливості використання топонімів як соціокультурної складової в сучасних підручниках географії України.

Виклад основного матеріалу. Зміст географічної освіти є досить рухливим компонентом навчально-виховного процесу. Змінюється він у зв'язку з прогресом географічної науки, соціокультурними перетвореннями в суспільстві, а також із розвитком педагогічної теорії, дидактики, методики географії. У суспільстві йде пошук гуманістичних основ освіти як головного шляху відродження національної культури.

Актуальним завданням навчання географії з соціокультурної точки зору є формування у дітей уявлення про існування у світі різних народів, різних мов. Потрібна спеціальна робота, спрямована на формування у дітей уявлення про

культурне різноманіття світу. Важливо, щоб сучасна школа виконувала комунікативну функцію, тобто давала достовірні та достатні знання про культуру, традиції, звичаї, релігії не тільки для визначення своєї ідентичності учнем, але і для розуміння «інших», які мешкають поряд і спілкуються у повсякденному житті, людей з іншими поглядами. Знайомство з іншими культурами – це шлях до зміцнення взаємоповаги та згоди у суспільстві, культурно неоднорідному.

У процесі формування соціокультурної компетентності учнів одним із педагогічних завдань стає залучення не тільки до рідної національної культури, але і до культури інших народів, виховання толерантності, поваги до національної самобутності інших народів, розуміння та усвідомлення учнями національно-культурних відмінностей між народами.

Вагоме значення у формуванні соціокультурної складової змісту шкільних курсів географії є насичення навчального матеріалу географічною номенклатурою та топонімами.

Першою ознакою будь-якого географічного об'єкту є його назва. Кожна людина щодня має справу з географічними назвами, не усвідомлюючи їх походження, історію розвитку, характер сучасного вживання тощо.

Географічні назви – обов'язковий елемент шкільних підручників географії. Вони використовуються для просторової прив'язки фактів при викладенні матеріалу, розглядаються як конкретні поняття, виступають прикладами при ілюструванні географічних закономірностей, за їх допомогою визначають географічне положення об'єктів, широко використовуються при порівняннях.

Багато назв чітко характеризують природні умови (характер земної поверхні, рослинний і тваринний світ тощо), особливості населення, його господарську діяльність. А завдяки тому, що географічні назви нерідко зберігаються віками та навіть тисячоліттями, вони є безцінним джерелом інформації про географічні умови минулого. Ці властивості назв можуть знайти широке застосування у краєзнавчій роботі з вивчення свого краю, дають змогу заглянути в глибину віків і узнати, якою була та чи інша місцевість в минулому, хто на ній жив і чим займався.

Вивчення географічних назв сприяє налагодженню міжпредметних зв'язків географії з історією, мовою та літературою, іноземними мовами тощо.

Необхідність всебічного вивчення географічних назв обумовлена ще й тим, що вони мають винятково велике політичне, практичне та наукове значення. У географічних назвах відображуються зміни суспільного устрою, національна політика держав, належність територій, пріоритет в географічних відкриттях і дослідженнях.

Сукупність назв географічних об'єктів прийнято в методичній літературі називати географічною номенклатурою. Водночас у географії сукупність найменувань називають топонімією, а її вивчення топонімікою.

Топонім – це власне ім'я, назва конкретного географічного об'єкта. Топоніміка України відображає географію минулого нашого народу, її глибоке вивчення потенційно несе в собі нові відкриття як про природне довкілля, в

якому жили наші предки, так і про них самих. До того ж топоніміка нерідко відображає процеси, що відбувалися на наших землях, боротьбу людини з силами природи та з ворогами.

Топоніміка як наука про топоніми уже багато зробила в дослідженні та поясненні географічних назв, однак багато їй ще треба і зробити.

На жаль, у сучасних підручниках географії залишається невирішеною проблема «експортного» запису географічних назв. У колишньому СРСР для різних сфер вживання були свої правила, які зводилися до подвійного перекладу (через російську) на іншу мову. Як наслідок, через недостатню наукову обґрунтованість не забезпечуються принципи точності, однозначності та зворотності запису, і виникає синдром Мартина Борулі: різне написання однієї й тієї ж назви об'єкта різними мовами.

У наш час широких міжнародних контактів іншомовні топоніми утворюють значну частину словникового запасу української мови. Особливо багато утруднень завдає відтворення топонімів з англійської мови. Для того, щоб грамотно писати англійські топоніми українською мовою, варто володіти відповідними правилами та принципами. Необхідним також є усвідомлене засвоєння основ транскрипції, розуміння природи топоніма та оволодіння досить тонкими та різноманітними засобами передачі чужомовних топонімів.

Причиною транскрипційних труднощів є те, що історичний розвиток англійської орфографії призвів до її значного розходження з вимовою, до величезної кількості буквсполучень, які вимовляються по-різному.

На уроках географії, а також в окремих підручниках з цього предмета використовуються мікротопоніми – найчисленніший клас географічних найменувань. Вони відомі небагатьом, переважно тим, хто живе поблизу певної іменованої мікрореалії. Найчастіше зафіксовані такі назви лише на картах великого масштабу, поземельних планах, ескізах, схемах і дуже рідко – у підручниках географії, частіше за все регіональної. Мікротопоніми, як і всі інші місцеві назви, несуть у собі мовознавчу, історичну та географічну інформацію, часто непідтверджену жодними історичними джерелами. Місцеві географічні терміни – невичерпне джерело поповнення географічної термінології. Досить згадати такі загальні географічні назви, як полонина, яйла, тундра, тайка, які стали міжнародними. А корені їх – у місцевій термінології.

Народна географічна термінологія в Україні винятково багата і своєрідна, але, на жаль, забуваються, перекидаються, викидаються зі вжитку вивірені віками місцеві географічні терміни.

Під час вивчення географії України вчителю доцільно навести цікаві приклади, наприклад: в Україні є населені пункти з назвами Лейпциг і Париж, і водночас тільки в Канаді є декілька Одес і Харків, Полтава, Тернопіль, Запоріжжя, Коломия, Броди, Галич, Стрий, Снятин, Збараж та інші міста, а також Дніпро, Хортиця, Січ, Буковина, Поділ, Збруч та інші. Не забуті й славні люди далекої Вітчизни, зокрема імена Шевченка, Франка, Сірка, Хмельницького, які стали назвами поселень. Також багато населених пунктів мають і зовсім кумедні назви: Мамалига в Чернівецькій області, Пиріг – у Полтавській, Пирогів – під Києвом, Борщі – у Вінницькій, Рай – у

Тернопільській, Мудрі Голови – у Хмельницькій, Добрий День – у Чернігівській, Деньгі – в Черкаській, Щастя – в Луганській тощо.

Топонімічні назви – один із елементів історичної пам'яті народу. Витіснення національної мови з усіх сфер життя та впровадження мови країни-метрополії в офіційних установах, знищення національної церкви тощо – все це, разом із заміною через перейменування первісних назв географічних об'єктів призводить до втрати народом історичної пам'яті, а зрештою – до втрати своєї ідентичності.

Це знаряддя асиміляції успішно використовувалося завойовниками, які у певні періоди володіли тією чи іншою частиною українських земель. Наприклад, представники польської знаті, які отримували у володіння землі в Галичині, на Поділлі, Волині, Київщині, з метою отримання більших прибутків за рахунок ремесел, торгівлі, податків домагалися у польського короля прав на перебудову своїх сіл у містечка. При наданні селам статусу міста їхні власники нерідко замінювали й назву цих поселень. Хоча історія має свідчення й того, що деякі спроби перейменувань назв поселень польською владою іноді зазнавали невдачі: не прищепилися перейменування м. Броди на Любич, м. Мости Великі на Августів, м. Сколе на Александрію, а м. Устилуг на Ружиямпіль тощо. Про невдалу спробу перейменування Львова на м. Казімеж (на честь польського короля Казиміра III) свідчать історичні джерела.

За радянського часу в Україні теж відбулася велика кількість перейменувань, що спотворило її географічну карту, значною мірою відірвало географічні назви від глибинних історичних коренів. Виникли тисячі назв, які ніяким чином не стосувалися зазначеної території, не відображали та й не могли відображати її місцеві особливості. Деякі населені пункти перейменовувалися по декілька разів. Це підірвало повагу до географічних назв у народу. Велика кількість населених пунктів України, вулиць і районів, колгоспів і заводів була названа іменами людей, що знищили мільйони українців на їхній власній землі.

Прикладом бездумного ставлення до топоніміки є територія Криму, де після репатріації кримсько-татарського населення відбулося штучне перейменування населених пунктів, робилися спроби заміни корінних топонімів «співзвучними» назвами, на зразок такого: річку Біюк-Карасу стали називати Великою Карасихою (якщо перша назва перекладається як «велика чорна вода», то що ж є етнонімом другої назви?). В умовах відсутності або перекручування географічних назв було неможливо створити повноцінні путівники або карти для гірського пішохідного туризму Криму.

Висновки. Майбутнє нашої держави багато в чому залежить від того, які особистості ми виховуємо зараз. Враховуючи те, що Україна була і залишається багатонаціональною державою, формування соціокультурної компетентності учнів буде неможливим без врахування і використання топоніміки як соціокультурної складової сучасних підручників географії.

У сучасних умовах проблема активізації пізнавальної діяльності учнів набуває особливого значення, і використання топоніміки на уроках географії допоможе у її вирішенні.

Географічні назви – це наше державне багатство. Вони заслуговують на

нашу шану і потребують вивчення та охорони. Вивчаючи основи топоніміки через підручники географії в школі, ми наочно демонструємо зв'язок теорії та практики, взаємодію суміжних дисциплін, маємо можливість формувати елементарні дослідницькі навички, які активізують розвиток творчих здібностей учнів. Пошуковий матеріал викликає інтерес до дослідницької роботи, вміння працювати з довідниками, монографіями, архівними матеріалами. Така робота не тільки навчає, але і виховує, вчить любити свій рідний край, цінувати надбання культури і мистецтва.

Використані джерела

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Освіта, 2003. – 369 с.
3. Булава Л. М. Фізична географія України. 8 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Л. М. Булава. – Х. : Ранок, 2008. – 224 с.
4. Гілецький Й. Географія України : проб. підруч. для 8 кл. / Й. Гілецький. – Тернопіль : Підруч. та посіб., 2008. – 240 с.
5. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка / М. Б. Євтух, о.п. Сердюк. – К. : МАУП, 2003. – 222 с.
6. Корнєєв В. П. Дидактичні і методичні засади підручника географії / В. П. Корнєєв // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 8. – С. 85–102.
7. Круглик Л. І. Методика вивчення географії у 8 класі / Л. І. Круглик. – К. : Рад. шк., 1977. – 112 с.
8. Максаковский В.П. Географическая культура : учеб. пособ. для студ. вузов / В. П. Максаковский. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 412 с.
9. Мелько Л. Культурологічний напрям географічної освіти: сучасні реалії та концептуальні положення / Л. Мелько // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 51–53.
10. Паламарчук Л. Б. Соціокультурна складова змісту шкільних курсів географії: теорія і практика : монографія / Л. Б. Паламарчук. – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 412 с.
11. Поспелов Е. М. Топонимика в школьной географии : пособие для учителей / Е. М. Поспелов. – М. : Просвещение, 1981. – 144 с.
12. Чернов Б. О. Фізична географія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Б. О. Чернов. – К. : Освіта, 2002. – 254 с.
13. Шишченко П. Г. Фізична географія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. Г. Шишченко, Н. В. Муніч. – К. : Зодіак-ЕКО, 2005. – 256 с.

References

1. Andrushchenko V. P. Rozdumy pro osvitu: statti, narysy, intervui / V. P. Andrushchenko. – K. : Znannia Ukrainy, 2004. – 804 s.
2. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti / I. D. Bekh. – K. : Osvita, 2003. – 369 s.
3. Bulava L. M. Fizychna heohrafiia Ukrainy. 8 kl. : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl. / L. M. Bulava. – Kh. : Ranok, 2008. – 224 s.
4. Hiletskyi Y. Heohrafiia Ukrainy : prob. pidruch. dlia 8 kl. / Y. Hiletskyi. – Ternopil : Pidruch. ta posib., 2008. – 240 s.
5. Yevtukh M. B. Sotsialna pedahohika / M. B. Yevtukh, o.p. Serdiuk. – K. : MAUP, 2003. – 222 s.
6. Kornieiev V. P. Dydaktychni i metodychni zasady pidruchnyka heohrafii / V. P. Kornieiev // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. – K., 2008. – Vyp. 8. – S. 85–102.
7. Kruhlyk L. I. Metodyka vyvchennia heohrafii u 8 klasi / L. I. Kruhlyk. – K. : Rad. shk., 1977. – 112 s.

8. Maksakovskij V. P. Geograficheskaya kul'tura : ucheb. posob. dlya stud. vuzov / V. P. Maksakovski. – M. : VLADOS, 1998. – 412 s.
9. Melko L. Kulturolohichniy napriam heohrafichnoi osvity: suchasni realii ta kontseptualni polozhennia / L. Melko // Ridna shkola. – 2002. – No 1. – S. 51–53.
10. Palamarchuk L. B. Sotsiokulturna skladova zmistu shkilnykh kursiv heohrafii: teoriia i praktyka : monohrafiia / L. B. Palamarchuk. – K. : Un-t im. B. Hrinchenka, 2011. – 412 s.
11. Pospelov E. M. Toponimika v shkol'noj geografi : posobie dlya uchitelej / E. M. Pospelov. – M. : Prosveshchenie, 1981. – 144 s.
12. Chernov B. O. Fizychna heohrafiia Ukrainy : pidruch. dlia 8 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / B. O. Chernov. – K. : Osvita, 2002. – 254 s.
13. Shyshchenko P. H. Fizychna heohrafiia Ukrainy : pidruch. dlia 8 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / P. H. Shyshchenko, N. V. Munich. – K. : Zodiak-EKO, 2005. – 256 s.

Криловец М. Г., Топузова А. В.

ТОПОНИМЫ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ГЕОГРАФИИ УКРАИНЫ

В статье рассматриваются возможности использования топонимов как одной из неотъемлемых и важнейших социокультурных составляющих современных учебников географии Украины.

Ключевые слова: топонимы; социокультурная составляющая; учебник географии Украины.

Krylovets M. H., Topuzova A. V.

TOPONS AS A SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF MODERN TEXTBOOKS ON GEOGRAPHY OF UKRAINE

The article considers the possibilities of using toponyms as one of the integral and most important socio-cultural components of modern textbooks on geography of Ukraine.

Keywords: toponyms; socio-cultural component; textbook on geography of Ukraine.

УДК 373.1:94(100)«05»(48)

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЕМИКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Ю. Б. Малієнко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: j-b-m@ukr.net*

У статті обґрунтовано сучасні вимоги до змісту підручника всесвітньої історії у контексті формування загальнокультурної компетентності семикласників, визначено поняття «культурологічний складник змісту підручника всесвітньої історії», охарактеризовано його навчально-методичні аспекти.

Автор наголошує на важливій ролі вивчення пам'яток культури Середньовіччя у формуванні загальнокультурної компетентності семикласників, що сприятиме засвоєнню учнями історичних знань і формуванню відповідних компетентностей. Об'єктивна складність власне середньовічної епохи, зокрема її багатогранної культури, вимагає новітніх підходів до вивчення зазначеного періоду.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність; культурологічний складник змісту підручника всесвітньої історії; компетентнісний підхід до навчання історії.

Постановка проблеми. Визнання культури і освіти пріоритетною сферою розвитку суспільства стає важливою передумовою духовного відродження України. Особлива роль у цьому процесі покладається на історичну освіту, оскільки саме вона має сприяти формуванню всебічно розвиненої особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві [3].

Аналіз змісту чинної програми та відповідних підручників всесвітньої історії для 7 класу свідчить, що культурологічний складник представлено в них видатними досягненнями різних народів і культур [10]. Це дає змогу вчителю максимально зосередити увагу учнів на духовній спадщині Середньовіччя, розкрити особливості релігійного життя V–XV ст., ознайомити семикласників з визначними науковцями, митцями, винахідниками епохи. До того ж уроки вивчення середньовічної культури мають стати й уроками повторення вже набутого матеріалу, оскільки культура тісно переплітається із політичною та соціально-економічною історією епохи.

Наголосимо також на міжпредметному та міжкурсовому потенціалі культурологічного складника змісту всесвітньої історії.

Аналіз останніх досліджень доводить актуальність висвітлення культурологічних питань у змісті шкільних підручників історії, свідчить, що попри давні освітні традиції історико-культурні теми й досі залишаються одними з найбільш проблемних.

Загальні культурологічні питання розглядаються у працях В. Жежеруна, Л. Левчук, В. Полікарпова, В. Рибалки. Історичний шлях Середньовіччя, зокрема його культури, досліджується В. Балухом, В. Коцуром, В. Крижанівською та ін. Проблеми запровадження компетентнісного підходу у навчання історії, ролі та місця в цьому процесі шкільного підручника з історії розкриваються у дослідженнях К. Баханова, В. Власова, Н. Гупана, О. Пометун та ін. Використанню дослідницьких підходів до вивчення культури присвячуються праці І. Мороз і П. Мороза. Методика реалізації культурологічного змісту шкільного курсу історії розглядається Ж. Гаврилюк, Я. Камбалою та ін.

Водночас робіт, які б розкривали особливості формування в учнів загальнокультурної компетентності на уроках всесвітньої історії у 7 класі, поки що недостатньо. Це обумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Автор ставить за мету обґрунтувати сучасні вимоги до змісту підручника всесвітньої історії у контексті формування загальнокультурної компетентності семикласників, визначити поняття «культурологічний складник змісту підручника всесвітньої історії», охарактеризувати його навчально-методичні аспекти.

Виклад основного матеріалу. Взаємовплив античної, варварської культур і християнства визначив особливості становлення і розвитку європейського середньовічного суспільства в цілому та його культури зокрема. Середньовіччя в західноєвропейській культурі відіграло особливу роль: з одного боку, це був період існування культури у межах жорсткого

підпорядкування традиціям і канонам християнської догматики, а з другого – завдяки цьому періоду європейська культура усвідомила цінність людини як носія духовного світу, європейська культура вийшла на особистісний рівень, що відобразилося у розвитку філософії (теології) і мистецтв [14, с. 143].

Саме в епоху Середніх віків відбувається становлення нової світової релігії – ісламу. Відтоді формується і посідає одне з найважливіших місць у світовій культурі класична арабо-мусульманська культура. Її унікальність обумовлена особливостями ісламу, що являв собою не лише світову релігію, а й цілісну культуру – право й державу, філософію та мистецтво, релігію та науку, що були неповторними [11]. Традиційні культури Індії та Китаю також зробили вагомий внесок у світову духовну спадщину.

Аналіз наявної науково-методичної та навчальної літератури дає нам змогу визначити поняття «культурологічний зміст підручника всесвітньої історії (7 клас)», що, на нашу думку, є сукупністю навчально-методичних матеріалів, які висвітлюють основні духовні досягнення людства у V–XV ст., формують ключові та предметні компетентності, сприяють розумінню учнями загальнолюдських і національних цінностей, норм етики і моралі сьогодення, вихованню толерантності.

Одразу наголосимо, що в межах однієї статті неможливо розкрити навіть ті складники змісту, що передбачені програмою. Тож зупинимось лише на окремих аспектах зазначеної теми.

Від перших уроків учні знайомляться з духовним поступом людства у добу Середньовіччя. Досліджуючи процеси становлення нового суспільства, питання «Культура Візантії», «Виникнення ісламу. Розвиток арабо-мусульманської культури», семикласники вчать бачити взаємозв'язок різних народів і культур. Увесь культурологічний блок європейського Середньовіччя згруповано в єдиний розділ і представлено такими темами: «Наукові і технічні досягнення. Книгодрукування», «Християнська церква в XI–XV ст. Єретики і боротьба з ними», «Архітектура і мистецтво», «Раннє Відродження й гуманізм». На подальших уроках учні вчать описувати основні пам'ятки культури X–XV ст. Польщі, Великого князівства Литовського, Угорщини, Чехії, Московської держави та Новгороду. Оцінювати внесок країн Середньовічного Сходу у світову спадщину семикласники зможуть після вивчення основних досягнень культури Індії, Китаю та Османської імперії. З-поміж іншого виокремимо практичні заняття: «Вплив Візантії, імперії Карла Великого, перших Арабських халіфатів на становлення Середньовічної Європи», «Середньовічні школи та університети. Життя середньовічного студента», «Виникнення слов'янської писемності. Кирило і Мефодій», які активізують розвиток дослідницьких умінь учнів.

Вивчення семикласниками духовної та матеріальної культури Середньовіччя сприятиме формуванню в них загальнокультурної компетентності – здатності учнів аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [3]. Водночас загальнокультурна

компетентність стосується сфери розвитку культури особистості, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципами толерантності, плюралізму [12, с. 105–106].

Важливу роль у формуванні загальнокультурної компетентності відіграє вивчення пам'яток культури Середньовіччя, що позитивно впливатиме на засвоєння учнями історичних знань і формування відповідних компетентностей.

Наведемо загальні вимоги до відбору ілюстративного матеріалу, розроблені П. Морозом:

1) науковість: ілюстрації повинні правдиво відображати історичні епоху та факти, сприяти розумінню закономірностей та тенденцій історичного процесу;

2) типовість: ілюстративний матеріал повинен повно й виразно розкривати істотні ознаки історичних явищ та процесів;

3) різноманітність тематики: ілюстрації повинні відбиратися таким чином, щоб характеризували різні аспекти життя людини на кожному історичному етапі;

4) доступність: ілюстративний матеріал повинен бути зрозумілим учням як своєю ідеєю, так і за манерою виконання (що надзвичайно важливо під час відбору документальних матеріалів);

5) спрямованість на розвиток естетичного смаку: у підручнику повинні використовуватися лише чіткі, добре виконані в технічному відношенні зразки ілюстрацій, які сприяють розвитку естетичного смаку учнів [9].

Зазначимо також, що візуальні джерела (зображення пам'яток культури, малюнки, фотографії, історичні реконструкції, схеми, карти, картосхеми) виконують свою навчальну функцію за умови, якщо вони оптимально пов'язані з текстом та іншими структурними компонентами підручника, коректно розміщені в тексті та якісно виконані. Водночас ілюстративний матеріал лише тоді зможе ефективно використовуватися, коли авторами продумано систему роботи з ним: розроблені запитання і завдання, вміщені відповідні алгоритми тощо [8].

Об'єктивна складність власне середньовічної епохи, зокрема її багатогранної культури, вимагає від учителя ретельної підготовки до уроків. Обираючи форми організації діяльності учнів на уроці, варто пам'ятати, що для таких описових тем доцільно використовувати пропедевтичні завдання, різні види групової роботи. У такому випадку учитель допомагає дітям об'єднатися у групи, знайомить або нагадує їм основні ідеї та правила роботи, дає для опрацювання конкретну частину параграфа, додаткові матеріали тощо. Принагідно зауважимо, що опрацювання семикласниками матеріалів підручника за певними параметрами сприяє кращій організації навчальної діяльності школярів. Наведемо алгоритм виконання і орієнтовні типи запитань і завдань для груп у темі: «Наукові і технічні досягнення. Книгодрукування».

1. Опрацюйте навчальний матеріал підручника.

2. Орієнтуйтеся на наступні запитання і завдання: *Які зрушення відбулися у техніці, зброярстві, науці тощо? З чим пов'язаний новий етап у розвитку техніки? Які нововведення і як вплинули на повсякдення Середньовіччя? Зробіть висновки щодо розвитку науки і техніки в епоху Середніх віків.*
3. Назвіть, якими винайденнями Середньовіччя ми користуємося зараз.
4. Поміркуйте, які наслідки для середньовічного суспільства мали технічні відкриття, як розвиток техніки впливав на світогляд людини, як змінилося життя людей у добу Середньовіччя.
5. Використовуючи ключові слова учнівських повідомлень, зробіть висновки про досягнення середньовічної науки і техніки.

Відповіді на запитання такого типу формують в учнів загальнокультурну компетентність, а систематична робота у цьому напрямку заохочує їх до розвитку історичної ерудиції.

Актуальними залишаються і різновиди графічних організаторів, зокрема, прийом «таблиця-аналіз». Приклад такої таблиці є в підручнику О. Пометун та Ю. Малієнко «Всесвітня історія», 7 клас [13].

Важливу роль у формуванні загальнокультурної компетентності відіграють дослідження семикласниками творчості видатних митців Середньовіччя. Для того, щоб підкреслити значення їх життєдіяльності для сьогодення, варто звернути увагу учнів на музеї, пам'ятники, інші меморіальні місця, де зберігається середньовічна спадщина. До того ж сучасні можливості віртуальної візуалізації значно спрощують це завдання. Наприклад, про діяльність Йоганна Гутенберга, засновника європейського книгодрукування, традицій друкарського тексту (розміщення, шрифти, оздоблення), нагадують пам'ятники у Майнці та Страсбурзі, Франкфурті та Відні, спеціальні музеї і окремі експозиції. Увесь цей матеріал широко представлений у різноманітних джерелах і може бути використаний як учителями, так і учнями.

Відомо, що й до нині непростими для семикласників залишаються релігійно-церковні теми. Зрозуміло, що ці питання не є для учнів новими, проте їх вивчення ускладнюється суперечливою роллю християнської церкви, зокрема католицької (адже йтиметься здебільшого про Західну Європу), у політиці, освітніх процесах і повсякденні. Наприклад, католицькою церквою було запроваджено торгівлю індульгенціями, відтепер будь-яка нечесна людина, злочинець міг відкупитися від покарання за гріхи. Разом з тим частину грошей, отриманих за індульгенції, віддавали на утримання притулків і лікарень, будівництво шкіл і друкарень, зведення мостів і храмів. Варто наголосити, що Ватикан, зокрема Папа Іван-Павло II, визнавав жорстокість і насилля цього періоду і вибачалися за це.

Аналогічні теми, присвячені православній церкві, вивчаються в курсі історії України.

Розвиток середньовічного суспільства потребував нової освіти. Монархам необхідні були освічені чиновники, храмам – богослови, городянам – інтелектуали-вчителі, носії різнобічних знань. У IV ст. Марціан Капелла ретельно описав систему римської освіти, назвавши її «сім вільних мистецтв». Боецій у VI ст. упорядкував цю античну шкільну програму, розділивши її на

два рівні: нижчий – тривіум (граматика, риторика, діалектика) та вищий – квадрівіум (геометрія, арифметика, астрономія, музика). Кассіодор надав освіті ту структуру, яка залишалася чинною до XVII століття.

Як вже зазначалося, тема «Середньовічні школи та університети. Життя середньовічного студента» досліджується учнями на практичному занятті. Повсякдення середньовічних школярів стане зрозумілішим і ближчим сучасним учням, якщо запропонувати семикласникам опрацювати короткі, доступні документи, об'єднати їх спільними завданнями. Наводимо приклади опрацювання різних джерел.

- Назвіть предмети середньовічної школи, про які йдеться у документах. Визначте, який рівень навчання – тривіум чи квадрівіум – опановують учні. Поміркуйте, чому саме ці предмети вивчалися у середньовічних школах.
- Обговоріть середньовічні прислів'я. Які особливості середньовічної освіти вони підкреслюють?

Егідій Римський (1246–1316) – відомий філософ і теолог

Про правління государів (бл. 1285 р.)

Стародавнім було відомо сім наук. Це – граматика, діалектика, риторика, музика, арифметика, геометрія й астрономія. Їх же всі називають вільними, і тому на них наставлялися діти вільних шляхетних людей.

Ще вельми корисні й необхідні деякі моральні науки, наприклад етика – наука про управління собою, економіка – наука про управління сім'єю і політика – наука про управління суспільством і державою ...

Вільям Фіц-Стефен – секретар архієпископа Фоми Бекета

Опис найблагороднішого міста Лондона (1173–1175)

Три головні лондонські церкви на основі привілеїв і стародавнього достоїнства мають знамениті школи. Хлопчики різних шкіл змагаються між собою у віршуванні й сперечаються про правила минулого часу. Інші – в епіграмах, за допомогою рими і розмірів говорять дотепно на злобу дня, перекидаються дотепами й насмішками, жартами зачіпають вади друзів ...

Культурне життя Парижа на початку XIII століття

(Невідомий автор)

Майже всі паризькі школярі [студенти] займалися виключно тільки тим, що навчалися і досліджували щось нове.

Одні навчалися виключно для того, щоб знати, але це тільки цікавість; інші – аби прославитись, але це марнославство; нарешті, дехто вчився, щоб діставати пізніше вигоду, але це користолюбство. Дуже небагато хто з них навчався, щоб здобувати науку або навчати інших.

Середньовічні прислів'я:

«Вирости під різкою вчителя», «Монастир без книжкової шафи – як фортеця без арсеналу».

До обговорення документів варто додати роботу з картою за наступним алгоритмом.

1. Знайдіть у тексті відповідного параграфа підручника, де і коли виникли перші університети Європи. Покажіть ці міста на карті.

2. Скористайтесь картою і визначте динаміку (темпи) розвитку університетської освіти.
3. Використовуючи карту, назвіть університети середньовічної Європи, які були найближчими для бажаючих навчатися українців.
4. Дізнайтеся, коли і де відкрився перший університет в Україні; у вашому місті.

Обговоріть з учнями

- Яку роль у збереженні античної й середньовічної спадщини відіграли храми Середньовіччя?
- Чому паризький університет називали «нові Афіни»?
- На карті світу, складеній наприкінці XIII ст. для мандрівників та купців у Німеччині, зроблено написи: «Колом земним називається воно за круглою своєю формою, оскільки воно ніби колесо. З усіх боків обтікає його по колу океан і поділяє на три частини, тобто Азію, Європу та Африку. Азія складає половину світу, Європа та Африка – іншу. Розділяє їх Середземне море». *Зробіть висновки про географічні уявлення європейців наприкінці XIII століття.*

Відомо, що важливим здобутком культури V–XV ст. був розвиток загальноєвропейської наукової мови – середньовічної латини, що ґрунтувалася на класичній мові. Проте вона була більш відкритою, поповнюючи словник новими словами, які відображали нові суспільні явища. Завдяки науковій латині люди з різних частин Європи почали розуміти один одного. Під її сильним впливом стали розвиватися європейські мови. Для закріплення цього питання можна запропонувати учням обговорити, чому студенти середньовічних університетів могли переїжджати з країни в країну, продовжуючи навчання в різних навчальних закладах, а один і той самий єпископ міг читати проповіді в абатствах Франції, Італії та багатьох інших державах Європи. Крім того, варто запропонувати учням дізнатися, в основу яких сучасних мов покладено латину, як зараз вона використовується. У такий спосіб учні краще розуміють значення середньовічної культури для сьогодення.

Компетентнісному розвитку учнів сприятиме і поєднання ілюстрацій та уривків з літературних творів, зокрема уривків з роману В. Гюго «Собор Паризької Богоматері» і фотографій храмів романського та готичного стилів.

- *Упізнайте храм за описом*

(За В. Гюго)

1. Стиль формувався під впливом класичної архітектури Давнього Риму. Стародавня сім'я похмурих, таємничих, приземкуватих храмів, наче придавлених круглим і широким склепінням, була пройнята військовим духом: могутні у своїй суворості й масивності стіни з вузькими вікнами, величезні башти. Головні елементи будівлі – міцні круглі арки, важкі колони та стовпи, що підтримують дах. Якщо була потреба, храми ставали фортецями для захисту від ворогів [2].
2. Подвійне стрілчасте склепіння, прикрашене дерев'яними скульптурами, усіяне золотими геральдичними ліліями по блакитному полю. Круг залу, вздовж високої стіни, між дверима, між вікнами, між колонами –

нескінченна шеренга статуй усіх королів Франції. Далі, у високих стрілчастих вікнах – тисячобарвні вітражі, у широких виходах із залу – пишні, тонко різьблені двері; і все те – склепіння, колони, стіни, обрамлення вікон, панелі, двері, статуї – зверху донизу розкішно розцвічене блакиттю та золотом. Істинним шедевром є, зокрема, невелика ажурна розета над порталом, філігранна й вишукана, мовби зірка з мережива [2].

На думку більшості медієвістів, вершиною культури, суспільного розвитку Європи загалом стало Раннє Відродження і гуманізм. Не зупиняючись на цьому феномені, зазначимо, що головні завдання уроку – досягти розуміння учнями причин появи Ренесансу і гуманізму, основних ідей та їх прояву – реалізуються розкритими вище формами роботи учнів. На особливу увагу семикласників заслуговує плеяда діячів Відродження. Обговорюючи з учнями зміни у світогляді середньовічної людини, варто зупинитися на питанні, чому поняття «особистість», «індивідуальність», «права людини» могли поширитися тільки в епоху раннього Відродження.

Наприкінці доби Середньовіччя в Європі створюються національні держави, зростає роль міст, змінюється духовне життя людини. У XIV ст. поступово зменшується роль церкви, університети стають важливою складовою освітнього процесу, формуються національні мови, зменшується сфера вживання латини, створюються передумови для розвитку національних культур.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування загальнокультурної компетентності семикласників засобами підручника всесвітньої історії сприяє інтелектуальному розвитку учнів, опануванню ними моделі толерантної поведінки, орієнтованої на систему національних і загальнолюдських цінностей в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.

У наступних дослідженнях ми конкретизуємо вимоги до рівня сформованості загальнокультурної компетентності, детальніше опишемо роботу учнів з різними історичними джерелами, розробимо окремі уроки теми.

Використані джерела

1. Гаврилюк Ж. М. Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України [Електронний ресурс] / Ж. М. Гаврилюк. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals>
2. Гюго В. Собор Паризької Богоматері : роман / Г. Віктор. – Одеса : Маяк, 2004.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>
4. Джеджора О. Історія європейської Цивілізації. Частина I / О. Джеджора. – Л. : ЛБА, 1999. – 448 с.
5. Історія західноєвропейського Середньовіччя. Хрестоматія : навч. посіб. / упоряд. М. О. Рудь. – К. : Либідь, 2005. – 656 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 18.

7. Малієнко Ю. Б. Пам'ятки культури у змісті всесвітньої історії / Ю. Б. Малієнко // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 10. – С. 3–21.
8. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії Середніх віків // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 203–212.
9. Мороз П. В. Методичні аспекти відбору ілюстративного матеріалу шкільного підручника історії стародавнього світу / П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – Вип. 13. – 784 с. – С. 179–188.
10. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України; Всесвітня історія; Основи правознавства. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 96 с.
11. Полікарпов В.С. Лекції з історії світової культури / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/209/7876.html>
12. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с. – С. 66–72.
13. Пометун О. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 224 с.
14. Українська та зарубіжна культура : підручник для студентів вищих технічних навчальних закладів / за заг. ред. В. Т. Жежеруна, В. Г. Рибалки. – Х. : ТАЛ, 2003. – 716 с.
15. <http://slovopedia.org.ua/29/53383/11987.html>

Reference

1. Havryliuk Zh. M. Metodyka realizatsii kulturolohichnoho zmistu v kursi istorii Ukrainy [Elektronnyi resurs] / Zh. M. Havryliuk. – Rezhym dostupu: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals>
2. Hiuho V. Sobor Paryzkoï Bohomateri : roman / H. Viktor. – Odesa : Maiak, 2004.
3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/>
4. Dzhedzhora O. Istoriia yevropeiskoi Tsyvilizatsii. Chastyna I / O. Dzhedzhora. – L. : LBA, 1999. – 448 s.
5. Istoriia zakhidnoievropeiskoho Serednovichchia. Khrestomatiia : navch. posib. / uporiad. M. O. Rud. – K. : Lybid, 2005. – 656 s.
6. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniï osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – S. 18.
7. Maliienko Yu. B. Pamiatky kultury u zmisti vsesvitnoi istorii / Yu. B. Maliienko // Istoriia i suspilstvoznastvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia. – 2013. – No 10. – S. 3–21.
8. Maliienko Yu. B. Formuvannia istorychnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii Serednikh vikiv // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – С. 203–212.
9. Moroz P. V. Metodychni aspekty vidboru iliustratyvnoho materialu shkilnoho pidruchnyka istorii starodavnoho svitu / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2013. – Vyp. 13. – 784 s. – S. 179–188.
10. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Istoriia Ukrainy; Vsesvitnia istoriia; Osnovy pravoznavstva. 5–9 klasy. – K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2013. – 96 s.
11. Polikarpov V. S. Lektsii z istorii svitovoi kultury / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://readbookz.com/book/209/7876.html>
12. Pometun O. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti / O. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniï

osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s. – S. 66–72.

13. Pomietun O. Vsesvitnia istoriia : pidruch. dlia 7 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. I. Pomietun, Yu. B. Maliienko. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2015. – 224 s.

14. Ukrainska ta zarubizhna kultura : pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv / za zah. red. V. T. Zhezheruna, V. H. Rybalky. – Kh. : TAL, 2003. – 716 s.

Малиенко Ю. Б.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЕМИКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНИКА ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ, 7 класс

В статье обоснованы современные требования к содержанию учебника всемирной истории в контексте формирования общекультурной компетентности семиклассников, определено понятие «культурологическая составляющая содержания учебника всемирной истории», охарактеризованы его учебно-методические аспекты.

Автор подчеркивает важную роль изучения памятников культуры Средневековья в формировании общекультурной компетентности семиклассников, что в свою очередь, способствует усвоению учащимися исторических знаний и формированию соответствующих компетентностей. Объективная сложность собственно средневековой эпохи, ее многогранной культуры, в частности, требует новых подходов к изучению указанного периода.

Ключевые слова: общекультурная компетентность; культурологическая составляющая содержания учебника всемирной истории; компетентностный подход к обучению истории.

Maliienko Ju.

FORMATION OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF THE PUPILS OF THE SEVENTH GRADE BY MEANS OF A WORLD HISTORY TEXTBOOK, Grade 7

The article substantiates the current requirements for the content of a textbook of world history in the context of the formation of general cultural competence of the pupils of the seventh grade, defines the concept of "cultural component of the content of the world history textbook", describes its teaching and methodological aspects.

The author highlights the important role of studying the monuments of Middle Ages culture in the formation of the general cultural competence of seventh graders, which in its turn promotes pupils' acquisition of historical knowledge and the formation of appropriate competencies. The objective complexity of the medieval era proper, its multifaceted culture, in particular, requires new approaches to the study of this period.

Keywords: general cultural competence, cultural content of the textbook of world history, competence approach to teaching history.

УДК 37.018.554(09)

ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПІДХІД ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

І. О. Маріуц,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: ilonamariuts@gmail.com

У статті розглядається питання експертного оцінювання навчальних підручників з іноземної мови вітчизняними та зарубіжними вченими, визначення його критеріїв, виокремлення вимог до їх мовного змісту. Охарактеризовано погляди вітчизняних та

зарубіжних фахівців щодо написання шкільних підручників з іноземної мови. Наведено ряд критеріїв експертного оцінювання шкільного підручника з позиції різних підходів.

Ключові слова: підручник з іноземної мови, експертне оцінювання, компетентнісний підхід.

Впровадження нових освітніх стандартів і соціальне замовлення на отримання якісних навчальних підручників з іноземної мови обумовлюють необхідність удосконалення їх експертного оцінювання. Формування оціночних суджень щодо різних аспектів і складових навчальних посібників вибудовується на основі ряду критеріїв, які виділяються в ході аналізу об'єктивно досліджених показників. Відповідно до цього необхідно дослідити, які критерії експертної оцінки підручників виділяються на основі різних теорій підручникотворення, і визначити, яке місце при цьому відводиться безпосередньо мовному наповненню шкільних підручників – як одному з критеріїв оцінювання шкільних підручників з іноземної мови.

Процес створення як українського підручника в цілому, так і підручників із іноземних мов потребує системного удосконалення. Ці потреби пов'язані з тим, що зміст шкільних підручників з іноземних мов недостатньо спрямований на набуття школярами ключових компетентностей і, зокрема, спілкуванню іноземними мовами, не завжди відповідає потребам часу. Матеріали підручника подекуди не цікаві учням, не привабливі за формою укладання матеріалу [1, с. 65].

Шлях, що обрало МОН України для вирішення проблем шкільних підручників, позначений у Наказі Міністерства освіти і науки № 1359 від 10.11.2016, де затверджено Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Положення визначає порядок проведення конкурсного відбору рукописів або оригінал-макетів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів та їх експертизи. Конкурс проводить Міністерство освіти і науки України на засадах відкритості, прозорості й гласності. У положенні йде мова про те, що проекти підручників повинні бути написані: українською мовою (для ЗНЗ з навчанням українською мовою); іноземними мовами (для відповідних навчальних предметів); мовами національних меншин (для ЗНЗ з навчанням українською мовою та мовами національних меншин), відповідною мовою національної меншини (для інтегрованого курсу «Література») [2].

Традиційно, питанням підручникотворення на вітчизняному поприщі займаються науковці Інституту педагогіки НАПН України. Відтак, О. М. Топузов визначає шкільний підручник одним із головних дидактичних засобів, що водночас відображає основні елементи системи навчання – цілі й зміст навчання, його форми й методи – і дає змогу реалізувати їх на практиці. Саме тому важливим критерієм розроблення й оцінювання підручника вчений вважає аналіз відповідності його компетентнісному підходу. Також серед питань, що є важливими сьогодні для експертів, виокремлюються: за якими показниками оцінювати реалізацію компетентнісного підходу засобами підручника, чим компетентнісно орієнтований підручник відрізняється від

“знаннєвого”, чи є достатніми педагогічні інструменти, закладені у підручниках, для повноцінного формування ключових і предметних компетентностей [4, с. 26].

Серед досліджень оцінювання підручників з іноземних мов заслуговують на увагу праці В. Г. Редька. Основними критеріями оцінювання змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов вчений виокремлює 21 позицію, серед яких, в особливо актуальних сьогодні умовах компетентісно-орієнтованого навчання, слід наголосити на компетентісному спрямуванні змісту навчання, зокрема наявності комунікативно-прагматичних матеріалів для висловлення свого ставлення до об'єктів спілкування, аргументації своїх думок, обґрунтування власної позиції, усвідомленого використання способів діяльності, спрямованих на засвоєння значення, форми і функцій мовних одиниць у мовленні тощо. Також особливу увагу при здійсненні експертизи шкільних підручників з іноземної мови варто звернути на індивідуалізацію навчання, тобто на форми, способи і засоби, що забезпечують виконання мети і завдань навчання за умов участі в навчальному процесі різних індивідуально-особистісних типів учнів: чи передбачено використання різних каналів (слухового, зорового, мовленнєво-моторного, рухового у процесі презентації нового навчального матеріалу відповідно до різних типів сприймання; чи різними способами здійснюється семантизація нового навчального матеріалу (коментар, переклад, контекст, демонстрація, унаочнення тощо) відповідно до різних типів пам'яті учнів; чи враховує формулювання завдань до вправ різні типи мислення учнів, чи використовуються зразки (моделі), підстановчі таблиці, схеми, правила, інструкції тощо; чи передбачає підручник систему диференційованих вправ і завдань, які враховують різний рівень розумової діяльності та різний ступінь зацікавленості учнів у тому чи іншому виді навчальної діяльності, а отже, різний рівень готовності до вивчення іноземної мови [3, с. 77-79].

Питанню експертизи підручників з мови національних меншин присвячені праці інших вітчизняних вчених Інституту педагогіки ПНАН України, як : Н. Бакуліна, Л. Курач, О. Фідкевич, котрі вбачають ефективне усунення недоліків у розробленні підручників у якості їх експертизи, виконання чітких вимог до її проведення та наявності професійних експертів. Відповідно, при експертизі підручників із мов національних меншин насамперед рекомендують визначити відповідність навчального матеріалу підручників їх основним завданням у контексті сучасної освітньої концепції, яка ґрунтується на засадах компетентісного та особистісно орієнтованого підходів, а саме : формування і розвиток умінь користуватися мовою як засобом спілкування; поглиблення уявлень про культурний і мовний плюралізм, властивий сучасному суспільству; розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і творчих здібностей; освоєння через мови національних меншин уявлень про світ, що сприяють успішній соціокультурній адаптації учнів; виховання національної самосвідомості учнів, почуття патріотизму, поваги до державної мови і мов національних меншин, толерантності у ставленні до представників інших національностей; навичок спілкування з носіями інших мов, культур [1, с. 65-66].

У зарубіжжі галузь підручникотворення також активно розвивається.

Теоретичні аспекти оцінювання навчальних підручників розробляли такі зарубіжні вчені, як Д. Вільямс (D. Williams), А. Каннінгсворт (A. Cunningsworth) Л. Шелдон (L. Sheldon), та інші.

Зокрема, для визначення критеріїв лінгводидактичної оцінки навчальних підручників Д. Вільямс (Williams D.) пропонує керуватися схемою, що включає в себе три групи ознак: загальні, лінгвістичні і технічні. При цьому акцентується увага на тому, що підручник повинен відповідати сучасним методам викладання [12, с. 251–255]. *Група загальних ознак* включає в себе відповідність існуючим методичним поглядам в галузі викладання іноземної мови, рекомендації щодо способів презентації нового мовного матеріалу і облік регіональних і культурних особливостей мовного середовища носіїв мови. *Група лінгвістичних ознак* представлена найбільш широко і охоплює такі галузі, як фонетика, граматики і лексика. Крім цього, відзначається, що, оцінюючи з лінгвістичної точки зору текстове наповнення підручника, слід брати до уваги наявність завдань на розуміння поверхневого і глибинного смислу, співвідношення змісту текстів з фоновими знаннями учнів, відповідний рівень складності матеріалу і репрезентацію різноманітних стилів сучасної іноземної мови. *Група технічних ознак* характеризує підручник з боку якості його фізичних параметрів, включаючи дизайн, обкладинку, ілюстрації, шрифти, а також з боку його вартості і автентичності і стилю мови.

Ще однією класичною моделлю оцінювання і вибору підручника іноземної мови є опитувальник А. Каннінгсворта (A. Cunningsworth), що базується на чотирьох критеріях: відповідності потребам учнів, цілям і завданням програми навчання; підбору мовного матеріалу з позицій ефективності його використання учнями для досягнення поставлених цілей; методичної гнучкості, що допомагає учням в процесі навчання; успішного посередництва між мовою і учнями [6]. Запропонований автором опитувальник розділений на вісім категорій: цілі та підходи, дизайн і організація, мовний зміст, навички, тематика, методологія, книги для вчителя, практичні питання.

Л. Шелдон (L. Sheldon) запропонував взяти за основу оцінки 17 ключових факторів, що впливають на вибір відповідного підручника [10, С. 237–246.]. До вихідних факторів належать логічне обґрунтування створення книги, доступність даних про апробацію підручника, наявність чітких інструкцій по користуванню і даних про цільову аудиторію. Також дослідник звертає увагу на розташування і якість текстових і графічних елементів на сторінках підручника, зручність навігації по підручнику з точки зору учнів, логічний зв'язок з іншими компонентами навчального комплексу і іншими книгами серії, а також можливість багаторазового користування підручником декількома учнями, її габарити.

Крім цього вказується на ефективність закладеної стратегії уявлення, відпрацювання та повторюваності мовного матеріалу, спосіб його відбору, його значимість, тематичну відповідність, автентичність і комунікативну спрямованість з урахуванням культурних особливостей. Реалізація освітніх цілей, ясність викладу інструкцій по роботі з книгою для вчителя, гнучкість навчального змісту з точки зору його адаптації в залежності від розміру класу і

кількості учнів також відносяться до важливих критеріїв оцінювання підручника з іноземної мови.

Нарешті, варто звернутися до загальної оцінки навчальної книги з позицій рентабельності, простоти користування і досягнення запланованих результатів і цілей навчання.

Критерії оцінювання навчальних посібників на основі мовного змісту підручника відображені працях таких зарубіжних вчених, як Й. Чанг (Y. Chuang), Ж. Йонг (Zh. Yong), Ж. Шутанг (Shutang Zh.), К. Ванг (Wang X.), Liu Y. (Й. Ліу), Liu Z. (З. Ліу), У Хсу (Hsu W.).

Дослідники звертаються до інструментів кількісної оцінки мовного змісту підручника як до способу більш об'єктивного оцінювання. Відзначимо, що всі ці дослідження розглядають мовне наповнення підручника чи навчального посібника як мовний корпус. Так, Й. Чанг, пропонує виділити частотність слів і їх приналежність до частин мови в якості показників, що впливають на засвоєння лексики в навчальних посібниках [5, с. 96–106.].

Інші критерії експертизи підручників з іноземної мови на основі їх лінгвістичного змісту включають аналіз мови на рівні словника, синтаксису і дискурсу [13, с. 78–87., 11, с. 850–857.]. У словниковому відношенні пропонується виділити такі пункти, як кількість нових слів, середня довжина нових слів, щільність нових слів, охоплення нових слів, їх середня повторюваність і лексична сполучуваність. На рівні синтаксису пропонується аналізувати кількість пропозицій, їх середню довжину і повторюваність граматичних конструкцій. На рівні дискурсу аналіз може проводитися на встановлення типів пропозицій і середньої довжини тексту. На додаток до цього, мовний зміст навчальних посібників може аналізуватися на предмет їх зручності у читанні [9]. У. Хсу пропонує перевіряти мовний зміст навчальних посібників на предмет його відповідності різним лексичним мінімумам, які можуть включати в себе як перелік загальноновживаної лексики, так і академічної лексики і міждисциплінарних слів [7, с. 42–62.].

Джаякаран Мукундан (Jayakaran Mukundan) та Вахід Німехисалісем (Vahid Nimehchisalem) запропонували писок критеріїв для оцінки підручників з англійської мови. Пропонується оцінити підручник за шкалою від 0 до 4. У разі виникнення думки, що у запропонованій таблиці критерій відсутній, є можливість додати його у кінці списку – №39-40. Крім того, якщо є якийсь термін важкий для розуміння, є можливість додати той, який рекомендується у графі «перефразувати». Якщо є додаткові коментарі по кожному критерію, передбачена можливість вказати його в графі «коментарі» [8].

Таблиця 1.

Оцінювання підручника з іноземної мови (англійської)

Критерії оцінювання	Рівень відповідності	Змінити формулювання	Коментарі
I. Загальні ознаки			
A. Відповідність підручника навчальній програмі та навчальному плану			
1. Відповідає особливостям програми.	0 1 2 3 4		
B. Методологія			
2. Діяльність може бути використана повною мірою і може охопити різні методики ELT.	0 1 2 3 4		
3. Діяльність може добре працювати з методиками в ELT.	0 1 2 3 4		
C. Придатність для учнів			
4. Відповідність віку учнів.	0 1 2 3 4		
5. Відповідність потребам учнів.	0 1 2 3 4		
6. Відповідність інтересам учнів.	0 1 2 3 4		
D. Фізичні та утилітарні властивості			
7. Привабливість компонування.	0 1 2 3 4		
8. Ефективність застосування тексту та візуальних ефектів.	0 1 2 3 4		
9. Довготривалість у використанні (надійність матеріалу).	0 1 2 3 4		
10. Економічна доцільність.	0 1 2 3 4		
E. Ефективне використання додаткових матеріалів.			
11. Книга ефективно підтримується необхідними матеріалами, такими як аудіоматеріали.	0 1 2 3 4		
II. Зміст навчання-викладання			
Загальний			
12. Більшість завдань в книзі цікаві.	0 1 2 3 4		
13. Завдання змінюються від простого до складного.	0 1 2 3 4		
14. Цілі завдань досяжні.	0 1 2 3 4		
15. Розглянуто культурні особливості.	0 1 2 3 4		
16. Мова підручника є природною і реальною.			
B. Аудіювання			
18. Книга має відповідні завдання аудіювання з чітко визначеними цілями.	0 1 2 3 4		
19. Завдання ефективно впорядковано відповідно до рівнів складності.	0 1 2 3 4		

20. Завдання автентичні або близькі до реальних мовних ситуацій.	0 1 2 3 4
С. Говоріння	
21. Розробляються заходи щодо налагодження змістовної комунікації.	0 1 2 3 4
22. Діяльність збалансована між індивідуальною відповіддю, роботою в парах і груповою роботою.	0 1 2 3 4
D. Читання	
23. Тексти упорядковані.	0 1 2 3 4
24. Тексти цікаві.	0 1 2 3 4
Е. Письмо	
25. Завдання мають досяжні цілі і враховують можливості учня.	0 1 2 3 4
26. Завдання цікаві.	0 1 2 3 4
F. Словник	
27. Навантаження (кількість нових слів у кожному уроці) відповідає рівню.	0 1 2 3 4
28. Існує гарна розподілення (від простого до складного) лексичного навантаження по розділах та по всій книзі.	0 1 2 3 4
29. Слова ефективно повторюються і повторно використовуються по всій книзі.	0 1 2 3 4
G. Граматика	
30. Розподілення граматики є досяжним.	0 1 2 3 4
31. Граматика контекстуалізована.	0 1 2 3 4
32. Приклади цікаві.	0 1 2 3 4
33. Граматика введена ясно і впроваджена у різних випадках протягом всієї книги.	0 1 2 3 4
I. Вправи	
36. Доброзичливі до учнів.	0 1 2 3 4
37. Адекватні.	0 1 2 3 4
38. Допмагають учням, які не досягли / досягли успішності.	0 1 2 3 4
39.	
40.	

Узагальнивши критерії експертної оцінки підручників з іноземної мови з точки зору зарубіжних учених можемо виділити наступні: важливість наявності додаткових матеріалів до підручника, таких як аудіоматеріали; автентичність мови підручника та автентичність та реальність створених мовних ситуацій; відповідність мовного змісту навчального підручника заявленому рівню володіння мовою, віковим та психологічним особливостям учнів; облік частоти вживання мовних одиниць при відборі мовного матеріалу; врахування спільних

рис, відмінностей і особливостей системи рідної мови в порівнянні з іноземним при відборі мовного матеріалу; облік складності мовного змісту; облік іншомовних соціально-культурних реалій в мовному змісті; жанрова репрезентативність мовного змісту; стильова репрезентативність мовного змісту; функціональна репрезентативність мовного змісту; збалансованість фонетичного складу мовного змісту навчального підручника параметру розподілу звуко-буквених відповідностей в словах; збалансованість лексичного складу мовного змісту навчального посібника за такими параметрами, як відповідність лексичним мінімумам, розподіл слів за частинами мови, кількість нових слів, середня довжина нових слів, лексична щільність, лексична повторюваність і лексична сполучуваність; збалансованість граматичного складу мовного змісту навчального посібника по параметру повторюваності граматичних конструкцій; збалансованість синтаксичного складу мовного змісту навчального посібника за параметрами кількості та середньої довжини речень у текстах; збалансованість дискурсивних елементів мовного змісту навчального посібника за такими параметрами, як розподіл пропозицій в текстах по їх типам, середня довжина речень, розподіл вступних слів і поєднань в організації письмового та усного дискурсу.

Вітчизняні науковці наголошують на важливості врахування компетентнісного підходу у процесі створення та оцінювання шкільного підручника. Також важливими аспектами вважають відповідність підручника віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і схильностям; відповідність підручника санітарно-гігієнічним нормам; відповідність потребам міжкультурного спілкування; наявність у змісті підручника засобів, що сприяють формуванню соціокультурної компетентності.

Використані джерела

1. Курач Л. І. Мови національних меншин / Л. І. Курач // Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 65-66
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.11.2016 № 1359 “Про затвердження Положення про конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів”.
3. Редько В. Г. Іноземні мови / В. Г. Редько // Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 77-79
4. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення // Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 26
5. Chuang Y. A quantitative corpus analysis of word frequency and part of speech in the English textbooks used in senior high schools in Taiwan // Proceedings of PACFoCoL. 1993. P. 96–106.
6. Cunningsworth A. 1995, Choosing your coursebook, Oxford.

7. Hsu W. College English textbooks for general purposes: A corpus-based analysis of lexical coverage // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2009. Vol. 6 (1). P. 42–62.
8. Jayakaran Mukundan, Vahid Nimehchisalem *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 6, pp. 1128-1134, November 2012, Academy Publisher Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.3.6.1128-1134
9. Liu Y., Liu Z. A Corpus-Based Study of College English Coursebooks // *Advanced materials research*. 2011. Vol. 204–210. P. 1990–1993.
10. Sheldon L. E. 1988, 'Evaluating ELT textbooks and materials', *ELT Journal*, no. 42 (4), . 237–246.
11. Wang X. A Study of College English Coursebook Evaluation System // *The 7th International Symposium on Applied Linguistics and language Teaching*. 2006. Vol. 1. P. 850–857.
12. Williams D. Developing criteria for textbook evaluation // *ELT Journal*. 1983. № 37 (3). P. 251–255
13. Yong Zh., Shutang Zh. A new exploration in the evaluation of college English textbooks // *CELEA Journal*. 2005. Vol. 28 (4). P. 78–87.

References:

1. Kurach L. I. Movy natsionalnykh menshyn / L. I. Kurach // *Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv : instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [posibnyk] / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 65-66*
2. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.11.2016 № 1359 “Pro zatverdzhennia Polozhennia pro konkursnyi vidbir proektiv pidruchnykiv dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv”.
3. Redko V. H. Inozemni movy / V. H. Redko // *Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv : instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [posibnyk] / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 77-79*
4. Topuzov O. M. Kompetentnisni zasady suchasnoho pidruchnykotvorenna // *Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv : instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [posibnyk] / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 26*
5. Chuang Y. A quantitative corpus analysis of word frequency and part of speech in the English textbooks used in senior high schools in Taiwan // *Proceedings of PACFoCoL*. 1993. P. 96–106.
6. Cunningsworth A. 1995, *Choosing your coursebook*, Oxford.
7. Hsu W. College English textbooks for general purposes: A corpus-based analysis of lexical coverage // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2009. Vol. 6 (1). P. 42–62.
8. Jayakaran Mukundan, Vahid Nimehchisalem *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 6, pp. 1128-1134, November 2012, Academy Publisher Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.3.6.1128-1134
9. Liu Y., Liu Z. A Corpus-Based Study of College English Coursebooks // *Advanced materials research*. 2011. Vol. 204–210. P. 1990–1993.
10. Sheldon L. E. 1988, 'Evaluating ELT textbooks and materials', *ELT Journal*, no. 42 (4), . 237–246.
11. Wang X. A Study of College English Coursebook Evaluation System // *The 7th International Symposium on Applied Linguistics and language Teaching*. 2006. Vol. 1. P. 850–857.
12. Williams D. Developing criteria for textbook evaluation // *ELT Journal*. 1983. № 37 (3). P. 251–255
13. Yong Zh., Shutang Zh. A new exploration in the evaluation of college English textbooks // *CELEA Journal*. 2005. Vol. 28 (4). P. 78–87.

Мариуц И. А.

ЭКСПЕРТИЗА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПОДХОД УКРАИНСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В статье рассматривается вопрос экспертной оценки учебников по иностранному языку отечественными и зарубежными учеными, определение ее критериев, выделение требований к их языковому содержанию. Изучены взгляды отечественных и зарубежных специалистов на написание школьных учебников по иностранному языку. Приведен ряд критериев экспертной оценки школьного учебника с позиции различных подходов.

Ключевые слова: учебник по иностранному языку, экспертная оценка, компетентностный подход.

Mariuts I.

FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK EVALUATION: UKRAINIAN AND INTERNATIONAL SCHOLARS' APPROACHES

Evaluation issue of foreign language textbooks by national and international scholars, description of its criteria, allocation of requirements for their linguistic content are analyzed in the article. The views of the Ukrainian and foreign specialists of foreign language school textbooks writing have been studied. A number of criteria to the school textbook evaluation from the position of different approaches are given.

Keywords: foreign language textbook, expert evaluation, competency approach.

УДК 37.013.016

ВІДОБРАЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ЛЮДИНИ В АВТОРСЬКИХ ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ

Н. Ю. Матяш,

кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: matyash_2@ukr.net

У статті порушено проблему реалізації компетентнісного підходу до вивчення людини в авторських підручниках з біології. Схарактеризовано методичні можливості авторських підручників з біології людини щодо формування предметної компетентності з урахуванням її компонентів (знанневого, діяльнісного та ціннісного) у поєднанні з такими ключовими компетентностями: уміння вчитися упродовж життя; комунікативна (спілкування рідною/державною мовою та іноземними мовами); здоров'язбережувальна, або соціальна компетентність для здоров'я і добробуту; екологічна (екологічна безпека та сталий розвиток); громадянська відповідальність. Обґрунтовано потенціал авторських підручників з біології щодо застосування компетентнісного підходу до вивчення людини в умовах реалізації концепції «Нова українська школа: основи Стандарту освіти».

Ключові слова: вивчення людини; підручник з біології; компетентнісний підхід; ключові компетентності; предметна компетентність.

Постановка проблеми. В українській освіті набирають темпів підходи до реалізації концепції «Нова українська школа: основи Стандарту освіти». Цей документ має на меті підвищити якість освіти, в основі якої мають бути

закладені не лише знання, а й уміння їх застосовувати, оволодіння життєвими навичками, різними способами пізнавальної діяльності.

Одним із основоположних завдань освіти є реалізація компетентнісного підходу до навчання. У документі «Нова українська школа: основи Стандарту освіти» зазначено, що «компетентнісний підхід – це місток, який поєднує школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя» [9, с. 10]. Відповідно до концепції «Нова українська школа: основи стандарту», ми перебуваємо на етапі інтенсивного перегляду змісту освіти в цілому і змісту біологічної освіти у тому числі на засадах компетентнісного підходу до навчання. У вітчизняній шкільній біологічній освіті існує суперечність між формуванням ключових і предметної компетентностей, з одного боку, та ступенем висвітлення їх і упровадження в навчальних і методичних посібниках для загальноосвітніх навчальних закладів – з іншого. На основі практичного досвіду варто зазначити, що шкільний підручник як засіб навчання має неабиякий методичний потенціал щодо реалізації компетентнісного підходу до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних учених в галузі підручникотворення з біології людини представлено на основі досліджень М. Шабатура, Н. Матяш, В. Мотузний, Л. Горяна, Л. Барна, Т. Гладюк, Г. Жирська, Н. Міщук, А. Степанюк, С. Страшко та інших науковців. Проте зазначимо, що відображення компетентнісного підходу до вивчення людини в шкільних підручниках з біології розкрито недостатньо. Це питання в методиці навчання біології розглядається Л. Ващенко [4], Н. Матяш [8] та ін. вченими.

Підручники з біології в цілому і біології людини зокрема постійно вдосконалюються. Основою їх удосконалення виявився й компетентнісний підхід до конструювання.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розкритті питання відображення компетентнісного підходу до вивчення людини в авторських підручниках з біології.

Виклад основного матеріалу. Створення компетентнісно орієнтованого підручника є підставою для формування в учнів предметної та ключових компетентностей. Утім предметна компетентність має бути тісно поєднана з ключовими компетентностями. У документі «Нова українська школа: основи Стандарту освіти» наведено 10 ключових компетентностей: 1) спілкування рідною/державною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності у природничих науках і технологіях; 5) інформаційно-цифрова компетентність; 6) уміння вчитися впродовж життя; 7) соціальна компетентність для здоров'я та добробуту; 8) компетентності для демократичного громадянства; 9) ініціативність і підприємливість; 10) обізнаність та самовираження у сфері культури.

З цього переліку соціальна компетентність для здоров'я і добробуту та компетентність у природничих науках і технологіях дотичні до змісту біології людини безпосередньо, а решта – опосередковано.

Дослідники питання формування в учнів предметної компетентності дотримуються думки щодо врахування її структурних компонентів (знаннєвого,

діяльнісного та ціннісного) [5]. В авторських підручниках з біології людини («Біологія, 9 клас» (2009) [2] і «Біологія, 8 клас» (2016) [3]) вони відображені у змісті, вираженому через різні види текстів – основний, пояснювальний та додатковий.

Знаннєвий компонент предметної компетентності спрямовано на забезпечення учнів:

- не лише *фактологічними знаннями* про будову і функції організму людини, його фізіологічних систем і окремих органів, а й розумінням умов протікання фізіологічних процесів, які часто залежать від ставлення людини до свого організму;
- *знаннями* про біосоціальну сутність людини, її місце в природі та суспільстві; про те, що людина, з одного боку, є об'єктом живої природи, а з другого – соціальною істотою, тому її життя підпорядковується як біологічним, так і соціальним законам; про людину як особистість, становлення якої розкривається з урахуванням не лише біологічних, але й соціальних основ розвитку мови, абстрактного мислення;
- *розумінням* гомеостатичності організму людини як біосистеми, здатної протистояти будь-яким змінам і зберігати відносну сталість свого внутрішнього середовища; того, що механізми гомеостазу організму людини забезпечуються взаємодією найважливіших регуляторних систем – нервової, ендокринної та імунної; відкритості організму людини як біосистеми, здатної до обміну речовин, енергії і інформації; того, що рівневість – це ознака живих систем, яка властива їм і є конкретним відображенням упорядкованості їх, що усе живе (кожен організм), і організм людини в тому числі, з одного боку, складається з одиниць підпорядкованих йому рівнів організації – молекулярного, клітинного, тканинного, органного, а з другого – є одиницею, яка входить до складу біологічних макросистем над організмом – популяцій і видів (популяційно-видовий рівень) тощо.

Таким чином, знаннєвий компонент складає основу формування діяльнісного та ціннісного компонентів предметної компетентності.

Діяльнісний компонент предметної компетентності зорієнтовано на застосування знань на практиці, перетворення їх в уміння та навички, поглиблення і вдосконалення їх. Формування предметних умінь тісно поєднане з методологічними знаннями, що спрямовані на формування в учнів уміння використовувати різні методи наукового пізнання у процесі навчання біології людини. Це стосується спостереження за біологічними об'єктами, біологічного експерименту, моделювання, прогнозування тощо. У змістовій колонці Державних стандартів базової і повної середньої освіти (2004, 2011) методи пізнання проходять окремою змістовою лінією [6; 7].

У біології діяльнісний компонент предметної компетентності стосується як змісту навчальної програми в цілому, так і її практичного складника (досліди, лабораторні дослідження, лабораторні роботи, практичні роботи, дослідницький практикум, проекти).

Відображення діяльнісного компонента в авторських підручниках з біології людини здійснюється через систему завдань: *практико-орієнтованих*,

закладених у лабораторних роботах, лабораторних дослідженнях, дослідницьких практикумах тощо); *навчальних*, розміщених у підручнику в тексті, під ілюстраціями; *діагностичних* (після кожного параграфу і теми). Систему завдань спрямовано на реалізацію самонавчальної функції підручника, а саме – на розвиток в учнів здатності оволодівати знаннями самостійно.

Ураховуючи методичні можливості авторських підручників «Біологія, 9 клас» [2] і «Біологія, 8 клас» [3], у рубриці «Доведемо на практиці» учням пропонуються короткі методики проведення практико-орієнтованих робіт, які спрямовані на використання дослідницького методу навчання, а саме: створення чогось нового в умовах експерименту; здійснення розумових операцій (порівняння, узагальнення, висновування, прогнозування; формування умінь виражати дані експерименту в різних, окрім вербальної, формах, серед яких – схеми, графіки, таблиці).

Діяльнісний компонент предметної компетентності з біології людини зорієнтовано на розвиток в учнів:

- *інтелектуальних умінь* – аналізувати, узагальнювати, порівнювати, моделювати, прогнозувати тощо;
- *практичних умінь* – працювати з мікроскопом, виготовляти мікропрепарати, вимірювати (наприклад, артеріальний тиск, пульс), надавати першу медичну допомогу тощо;
- *дослідницьких умінь*, спрямованих на формування вміння передбачати ще невідомі їм явища і процеси; розвивати інтелектуальну самостійність учнів, а саме – самостійне розв’язання завдань, збору та оцінки даних, альтернативних гіпотез, обґрунтованого вибору способів накопичення потрібної інформації; активізацію продуктивного мислення, формування творчого підходу до навчання;
- *умінь* працювати з різними структурними компонентами підручника – текстом і позатекстовим компонентом;
- *умінь* оволодіння різними способами навчально-пізнавальної діяльності (репродуктивної, продуктивної і творчої).

Ціннісний компонент предметної компетентності у шкільних підручниках з біології людини [2; 3] націлено на формування в учнів ціннісного ставлення до свого життя, розуміння його цінності, до свого здоров’я і здоров’я оточуючих.

Реалізацію *ціннісного компонента предметної компетентності* здійснено через виокремлення в авторських підручниках аксіологічного (ціннісного) аспекту. Розкриваючи аксіологічний підхід до формування біологічних знань про людину, нами виокремлено такі категорії цінностей, як життя людини, здоров’я людини. Наприклад, категорія «здоров’я» як цінність розглядається в контексті з об’єктом вивчення – людиною – і вважається основою її повноцінного життя.

У підручниках «Біологія, 9 клас» (2009) [2] і «Біологія, 8 клас» (2016) [3] здоров’язбережувальна лінія проходить через увесь зміст і втілюється як рубрика «Здоров’я людини». *Здоров’язбережувальна лінія* є основоположною у змісті біології людини і спрямована на формування в учнів як предметної, так і ключової здоров’язбережувальної компетентності. Ця лінія зорієнтована на

формування в учнів розуміння того, що здоров'я – найвища особистісна та суспільна цінність, а також свідомої мотивації здорового способу життя, відповідальності за власне життя і здоров'я. Починаючи з першого параграфа, в якому надано поняття про здоров'я, висвітлюються валеологічні питання. Оскільки для збереження здоров'я важливе значення має дотримання здорового способу життя, до тем включено фактичний матеріал основних складових здорового способу життя: правильного харчування, фізичної культури, дотримання особистої гігієни, невживання тютюну, алкоголю, наркотиків та інших токсичних речовин. Наприклад, однією з універсальних умов, що забезпечує формування ставлення людини до свого організму, є дотримання помірних фізичних навантажень. Такі навантаження впливають на процес дихання, травлення, кровообігу тощо. Наприклад, в авторських підручниках з біології людини [2; 3] знання про дихальні рухи та їхню регуляцію відображені у схемі, де розкрито не лише процес дихання, але й вплив фізичної роботи на інтенсивність дихання (частоту та глибину). Зміст теми «Опора і рух» зорієнтовано на усвідомлення значення рухової активності для збереження фізичного здоров'я людини, а також на дотримання правил безпечного поведіння під час катання на роликах, ковзанах, лижах, скейтах, сноубордах, велосипедах та під час використання різноманітного спортивного приладдя. На ці питання звернуто увагу й у підручнику [3].

У проекті МОН України щодо оновлення змісту навчальної програми з біології для основної школи в цілому і змісту, що стосується знань про людину, запропоновано включити наскрізні змістові лінії: 1) здоров'я і безпека; 2) екологічна безпека та сталий розвиток; 3) громадянська відповідальність [9].

В авторських підручниках з біології людини надано посилену увагу збереженню здоров'я людини. Утім недостатньо розкрито сучасні реальні загрози життю учнів. Ці питання недостатньо розкриті й в окремому навчальному предметі «Основи здоров'я». Тому необхідно посилити увагу учнів на питання стосовно безпеки життя людини.

Змістову лінію «*Екологічна безпека і сталий розвиток*» можна відображати лише там, де це доцільно. Наприклад, у темі «Обмін речовин і перетворення енергії» її можна спрямувати на формування в учнів розуміння прав споживача, які передбачають запровадження обов'язкового маркування якісного складу харчових продуктів.

Потенціал змісту теми «Транспорт речовин» має змогу розкрити три змістові лінії. Перша – «*Здоров'я і безпека*» – зорієнтована на усвідомлення важливості *дотримання*: правил переливання крові для запобігання інфекційних захворювань, що передаються через кров (СНІД, гепатит С тощо); заходів запобігання хворобам серцево-судинної системи (фізичні навантаження, уникнення емоційних стресів, раціональне харчування, відпочинок на природі тощо); друга – «*Екологічна безпека і сталий розвиток*» – спрямована на розуміння залежності роботи імунної системи від екологічного стану навколишнього середовища; третя – «*Громадянська відповідальність*» – націлює на важливість толерантного ставлення до ВІЛ-інфікованих; усвідомлення особистої відповідальності за збереження власного здоров'я та здоров'я ближніх.

З навчальною і самоконтролюючою метою сформованості різних компетентностей в авторських підручниках «Біологія, 9 клас» і «Біологія, 8 клас» наскрізною методично обґрунтованою лінією є система завдань. У підручнику завдання розміщені в тексті та поза текстом; у кінці параграфу і в кінці теми. Завдання, які подані наприкінці параграфу, структуровані за рівнем складності: репродуктивним, реконструктивним та творчим. До репродуктивних завдань належать завдання на вибір однієї правильної відповіді. Реконструктивні завдання відображені у формі завдань на встановлення відповідності. Творчі завдання стосуються роботи з графіком, розв'язання біологічних задач, підготовки пам'яток, буклетів, презентацій тощо. Зміст творчих завдань має прикладне значення. У підручнику вони відображені в рубриці «Творче завдання». Частина завдань виділена в рубриках «Обговоріть у групах», які спрямовані на обговорення певної проблеми, висловлення своєї точки зору. Це сприяє розвитку комунікативної компетентності. Виконання завдань компетентнісного змісту розширює методичні можливості підручника як засобу навчання у процесі формування предметної і ключових компетентностей.

Усі завдання, що подані в авторських підручниках, ураховують сучасні вимоги тестології і Українського центру оцінювання якості освіти, а також різні за формою (на вибір однієї правильної відповіді, встановлення відповідності, послідовності та конструювання вільної відповіді) і змістом (на аналіз, порівняння, виявлення суттєвих ознак, узагальнення тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Одним з положень авторської концепції підручників з біології людини «Біологія. 9 клас» (2009) [2] і «Біологія. 8 клас» (2016) [3] є використання компетентнісного підходу до навчання. Його розкриття в авторських підручниках з біології людини реалізовано через складники предметної компетентності (знаннєвого, діяльнісного та ціннісного) і окремі ключові компетентності (уміння вчитися впродовж життя, здоров'я і безпека, громадянська відповідальність, екологічна безпека і сталий розвиток). Вони взаємозалежні між собою і тісно поєднані. Проте методично необхідним вважається ще тісніше поєднання їх між собою, посилення підручників компетентнісно орієнтованими завданнями.

Використані джерела

1. Біологія. Навчальні програми: 6–9 класи / Київ : 2013 зі внесеними змінами. Сайт МОН України 2016 р.
2. Біологія. 9 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Н. Ю. Матяш, М. Н. Шабатура. – К. : Генеза, 2009. – 272 с.
3. Біологія. 8 клас : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / [Н. Ю. Матяш та ін.]. – К. : Генеза, 2016. – 288 с.
4. Ващенко Л. С. Роль підручників біології у формуванні предметних компетентностей / Л. С. Ващенко // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15. – С. 97–105.
5. Величко Л. Предметні компетенції з хімії: перше наближення / Л. Величко // Біологія і хімія в школі. – 2011. – № 4. – С. 10–13.
6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Про затвердження Державного стандарту : Інформац. збірник МОН України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.

7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011) (із змінами 07.08.2013). Ссайт МОН України.
8. Матяш Н. Система завдань у підручниках з біології як засіб формування в учнів предметної компетентності / Н. Ю. Матяш // Проблеми сучасного підручника. – 2016. – Вип. 16. – С. 35.
9. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.

References

1. Biologia. Navchalni prohramy: 6–9 klasy / Kyiv : 2013 zi vnesenymy zminamy. Sait MON Ukrainy 2016 r.
2. Biologia. 9 klas : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl. / N. Yu. Matiash, M. N. Shabatura. – K. : Heneza, 2009. – 272 s.
3. Biologia. 8 klas : pidruch. dlia 8-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / [N. Yu. Matiash ta in.]. – K. : Heneza, 2016. – 288 s.
4. Vashchenko L. S. Rol pidruchnykiv biologii u formuvanni predmetnykh kompetentnostei / L. S. Vashchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2015. – Vyp. 15. – S. 97–105.
5. Velychko L. Predmetni kompetentsii z khimii: pershe nablyzhennia / L. Velychko // Biologia i khimii v shkoli. – 2011. – No 4. – S. 10–13.
6. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity // Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu : Informats. zbirnyk MON Ukrainy. – 2004. – No 1–2. – S. 5–60.
7. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity (2011) (iz zminamy 07.08.2013) / sait MON Ukrainy.
8. Matiash N. Systema zavdan u pidruchnykakh z biologii yak zasib formuvannia v uchniv predmetnoi kompetentnosti / N. Yu. Matiash // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2016. – Vyp. 16. – S. 35.
9. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity. – Lviv, 2016. – 64 s.

Матяш Н. Ю.

ОТОБРАЖЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА В АВТОРСКИХ УЧЕБНИКАХ С БИОЛОГИИ

В статье *поднята* проблема реализации компетентностного подхода к изучению человека в авторских учебниках по биологии. *Охарактеризованы* методические возможности авторских учебников в формировании предметной компетентности учащихся с учетом трех компонентов (знаниевого, деятельностного, ценностного) в сочетании с ключевыми компетентностями: умение учиться на протяжении жизни; коммуникативная (общение родным/государственным языком и иностранными языками); здоровьесохраняющая, или социальная компетентность для здоровья и благополучия; экологическая (экологическая безопасность и устойчивое развитие); гражданская ответственность. *Обоснован* потенциал авторских учебников по биологии на счет применения компетентностного подхода к изучению человека в условиях реализации концепции «Новая украинская школа: основы Стандарта образования».

Ключевые слова: изучение человека; учебник по биологии; компетентностный подход; ключевые компетентности; предметная компетентность.

Matias N. Yu.

REPRESENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH TO STUDYING A HUMAN IN THE AUTHORIAL BIOLOGY TEXTBOOKS

The article raised the issue of the implementation of a competence approach to the study of a human in the authorial biology textbooks. The methodological potential of the authorial textbooks on human biology in the area of the formation of subject competence was featured based on its components (cognitive, activity and value) in combination with the key competencies: the ability to lifelearn; communication (communication in native/state language and foreign languages); health

preservation or social competence for health and welfare; ecological (environmental safety and sustainable development); civil liability. The potential of the authorial biology textbooks on applying competence approach to the study of a human in terms of implementing the concept of "New Ukrainian School, standards-based education" was specified.

Keywords: study of a human; biology textbook; competence approach; key competencies; core competence.

УДК 373.5.018

МЕРЕЖЕВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

В. В. Мелешико,

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу економіки та
управління загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: vvm2505@yandex.ru*

У статті розкрито сутність мережної взаємодії як основи організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. Важливим підходом до організації профільного навчання в старшій школі є теорія мережної взаємодії, що слугує методологією розробленої моделі як сукупність процесів, дій, які забезпечують розширення варіативності форм організації навчання, індивідуалізації та конкурентоспроможності освіти учнів старшої школи. Одним з найбільш ефективних засобів організації якісної мережевої взаємодії є розроблення та узгодження системи спільних дій, що будується на принципах добровільності, колегіальності та співпраці всіх учасників, наділених певними системними функціями.

Взаємодія мережних структур здійснюється відповідно до поставленої мети, що передбачає розширення можливостей вибору навчальних програм і форм організації навчання для підвищення рівня якості освіти. Виконання поставлених завдань супроводжуються відповідними діями, сукупністю зв'язків і взаємин, що встановлюються між елементами мережі.

Мережевий підхід до організації профільного навчання застосовується з метою розширення доступу до засобів навчання учням, до сучасних освітніх технологій, сприятливих можливостей для вибору навчальних програм різних профілів та напрямів спеціалізації, поглибленого вивчення навчальних предметів, розширення знань, ефективного використання наявних освітніх ресурсів. У статті представлено окремі результати впровадження моделі в педагогічну практику, що підтверджуються позитивними показниками.

Ключові слова: мережева взаємодія; освітня мережа; профільне навчання; модель організації профільного навчання; освітній округ; суб'єкти освітнього округу; організація профільного навчання.

Постановка проблеми. У сучасних умовах в загальноосвітніх навчальних закладах значно зросла потреба модернізації форм організації профільного навчання. Профільне навчання є одним із ключових напрямів модернізації та удосконалення системи вітчизняної освіти, що передбачає

системне оновлення школи, у тому числі старшого ступеня, яка покликана найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності майбутнього випускника. Мережева взаємодія як новий підхід до організації навчання учнів старшої школи не лише найповніше реалізує індивідуальний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до навчання, а й дасть змогу створити оптимальні умови для їх професійного самовизначення.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми формування та розвитку мережевої взаємодії суб'єктів спільної діяльності в інституційній структурі соціальної системи розкрито в працях У. Бейкера, У. Пауелла, В. Радаєва, А. Н. Олійника, В. В. Коваль та інших науковців. Проте у значному обсязі проведених досліджень не здійснено ґрунтовного аналізу сутності мережевого підходу в функціонуванні регіональної системи освіти, не доведено залежність результатів від рівня взаємодії суб'єктної діяльності, не визначено умов формування мережевих структур та їх впливу на організацію профільного навчання в старшій школі.

Зазначимо, що термін «мережева структура» не має уніфікованого визначення, що обумовлено найчастіше досить вузькими підходами до сутності й функцій мережі як набору взаємовідносин між індивідами, групами та організаціями [1, с. 78–86].

Сучасні форми організації профільного навчання частіше використовуються у загальноосвітніх навчальних закладах такого типу, як гімназія, ліцей, коледж, колегіум, спеціалізована школа з поглибленим вивченням предметів, що вважаються інноваційними. Проте мережа таких закладів для учнів, що проживають у сільській місцевості, дуже обмежена порівняно з міськими школярами. Приміром, лише 2 % сільських школярів мають можливість навчатися в класах з поглибленим вивченням окремих предметів, водночас у містах цей показник перебуває в межах 11–20 % (залежно від розміру міста), а частка ліцеїв, гімназій, колегіумів, що функціонують у сільській місцевості, становить лише 8,3 % від загальної їх кількості в країні [3].

У Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 рр., затвердженій Указом Президента України від 26 лютого 2016 р. № 68, знаходимо ті положення, реалізація яких стане імпульсом прискорення реформування освітньої сфери. Зокрема, особливого значення надають громадському впливу на формування мережі освітніх закладів у зв'язку із децентралізацією управління загальною середньою освітою, що розглядається як обов'язкова умова поліпшення її якості.

В умовах переходу на новий адміністративно-територіальний поділ у сільській місцевості загострюється проблема збереження шкіл як культурних та освітніх осередків. Адже освітній заклад у більшості випадків є єдиним освітнім закладом на селі, а отже, не має конкурентів на ринку освітніх послуг і, по суті, виступає єдиним гарантом права дитини на освіту та її соціальний захист. До питань забезпечення умов для функціонування сільських шкіл місцеві органи державної виконавчої влади повинні підходити виважено, враховувати демографічний прогноз, соціально-економічні умови, думки громади.

Водночас сучасні процеси перебудови освіти в сільській місцевості, як і забезпечення ресурсами та кадрами, ще недостатньо вирішуються на рівні місцевих громад, регіональних структур, які не готові запропонувати конструктивні та перспективні рішення, незважаючи на те, що держава мотивовано знизилася свій вплив на функціонування цих ланок освіти.

Разом з тим вже зараз загальноосвітні початкові заклади працюють над забезпеченням умов для реалізації навчальних програм нового змісту, впроваджують нові методики та технології, пов'язані з компетентнісною парадигмою навчання, у тому числі й профільного, що орієнтовано на підготовку випускників до подальшого самовизначення та успішного життєвого вибору.

Проблеми організації профільного навчання в сільській місцевості набувають особливого значення в нових документах про освіту. Зокрема, в концепції «Нова українська школа» зазначається, що в перспективі передбачається сформувати мережу профільних шкіл та забезпечити перехід від багатопредметності на профільне навчання, що мотивуватиме учнів до навчання, де кожен учень зможе обрати власну освітню траєкторію [3].

Наразі в сільській місцевості ґрунтовніше вдається реалізувати навчальні програми профільного навчання в навчально-виховних комплексах, опорних школах освітнього округу, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, ресурсних центрах, освітній потенціал яких відповідає сучасним вимогам та успішно використовується учнями різних шкіл освітнього округу, об'єднаної територіальної громади чи мережі району.

Водночас організація профільного навчання не може бути ефективною без урахування особливостей кожного загальноосвітнього навчального закладу, його ресурсної бази, можливості участі зовнішнього середовища в діяльності навчального закладу з метою підвищення рівня підготовки випускника до подальшого навчання та викликів сучасного ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблеми організації профільного навчання в освітніх закладах сільської місцевості, актуалізується значущість мережевих структур, які тісно пов'язані з інфраструктурою населених пунктів, що залучається до вирішення освітніх проблем.

Перспективність та доцільність в організації профільного навчання засвідчили такі структури регіональної мережі, як освітні округи, що створюються і функціонують відповідно до «Положення про освітній округ» (зі змінами, внесеними в грудня та серпні 2016 р.), що стало нормативним підґрунтям для подальшого їхнього розвитку.

Відповідно до завдань нашого дослідження передбачено теоретичне обґрунтування моделі організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості, що ґрунтувалася на ідеях мережевої взаємодії як ключової методології в розробленні інновації. Інновація відповідно до міжнародних стандартів визначається як кінцевий результат інноваційної діяльності, що набув втілення у вигляді нового або вдосконаленого продукту, який використовується в практичній діяльності, або в новому підході до організації освітніх послуг.

У нашому дослідженні методологія, як система методів наукового

пізнання та перетворення реальної дійсності, охоплює систему принципів партнерства, співпраці, кооперації, що обумовлені парадигмою мережевої взаємодії в організації профільного навчання. Діалектичний підхід у процесі розкриття суспільного потенціалу мереж стає методологічною основою відтворення якісного оновлення системи, дає змогу розкрити перетворення системи освіти на основі інтеграційних, партнерських процесів.

Партнерство, що розвивається внаслідок процесів взаємодії освітніх закладів, організацій та установ, ми розуміємо як систему відносин та зв'язків, які встановлюються між ними, що забезпечує можливість використання наявних освітніх ресурсів для оволодіння учнями освітніми програмами того чи іншого профілю та рівня. Засобами мережевої взаємодії забезпечується розширення спектру освітніх послуг завдяки використанню матеріально-технічної бази освітніх організацій, їхніх кадрових та інших ресурсів, для реалізації навчальних програм та задоволення їхніх інтересів та освітніх потреб.

Мережева взаємодія суб'єктів освітнього округу передбачає добровільність встановлених зв'язків, співробітництво, кооперацію, рівноправність, партнерство, відсутність ієрархічної підлеглості.

Загальною проблематикою мережевої взаємодії в нашому дослідженні є організація профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. Проте підходи до її вирішення можуть бути в кожній школі різними. Водночас провідний вектор перетворень зорієнтовано на виявлення педагогічних умов, що розкривають сутність взаємозв'язків між суб'єктами освітнього округу, пояснюють вплив рівня взаємодії на якісні характеристики освітнього процесу, доводять позитивний вплив ресурсного потенціалу різних типів закладів на варіативність пропонованих форм профільного навчання, на побудову індивідуальної освітньої траєкторії та можливості для розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей, що забезпечується у взаємодії із закладами позашкільної освіти, соціокультурної сфери та іншими, що функціонують на найближчій території обслуговування.

Враховуючи те, що мета профільного навчання передбачає забезпечення умов задля якісної освіти старшокласників відповідно до їхніх індивідуальних нахилів, здібностей і потреб, для подальшого самовизначення старшокласників нам важливо було змоделювати таку структуру, яка б при визначених та обґрунтованих умовах підтвердила результативність та успішність в організації профільного навчання, забезпечила учням широкі можливості у виборі навчальних програм та форм реалізації їх, використовуючи ресурсний потенціал закладів-суб'єктів освітнього округу.

Визначаючи мету моделі мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості, передусім враховано потреби старшокласника у виборі змісту навчання, навчальних програм, визначено такі форми навчання, які є важливими для здобуття профільної освіти, розвитку професійних нахилів, свідомого саморозвитку, самореалізації в освітньому середовищі освітнього округу.

Взаємодія суб'єктів освітнього округу зорієнтована на організацію профільного навчання, що здійснюється на засадах добровільності, партнерства

та із збереженням автономності та статусу юридичної особи кожного. Водночас у процесі взаємодії закладів формується цілісність освітнього простору як відкритої педагогічної системи, що забезпечує умови для організації різних форм профільного навчання, які пропонуються учням.

Серед сукупності завдань профільного навчання необхідно передбачити ті, що пов'язані з організацією цього процесу, з ресурсним забезпеченням та використанням як внутрішнього, так зовнішнього потенціалу суб'єктів взаємодії, врахувати рівень співпраці закладів освітнього округу, що склався внаслідок реалізації тривалого досвіду у виконанні спільних заходів з метою розширення форм організації профільного навчання старшокласників.

Перехід від роз'єднаних, автономних структур до мережевої взаємодії суб'єктів освітнього округу, широкого використання ресурсів закладів соціокультурної інфраструктури (села, району) територіально-адміністративної одиниці як мережевої основи інтеграційних процесів в освіті виходить за межі зв'язків лише технічного чи комунікаційного характеру.

Враховуючи значущість педагогічного аспекту мережевих процесів і взаємодій, ми розглядали їх в моделі на нормативному, організаційному, ресурсному та управлінському рівнях. Водночас, розкриваючи сутність мережевої взаємодії як підґрунтя для трансформації методологічної рефлексії інтеграційних процесів на локальному рівні, у концептах моделі деталізувався процес взаємодії з метою організації профільного навчання, що в результаті передбачав цілісність освітнього простору як феномену інтеграційних процесів, які характеризуються властивостями, процесами та організаційною структурою, що тісно пов'язана з діяльністю, зв'язками між собою і зовнішнім середовищем, яке функціонує у відповідних умовах, регламентується нормами і принципами. Спільну діяльність суб'єктів мережевої взаємодії направлено на потреби її учасників, мотиви співпраці, спільну мету та завдання, розв'язання яких зорієнтовані на її досягнення завдяки використанню сучасних форм організації цього процесу, виконанню передбаченого переліку заходів та дій, що приводить до очікуваного результату. Загалом мережева взаємодія характеризується певними властивостями, процесами та ознаками організаційної структури, що деталізується у табл. 1.

Процес мережевої взаємодії суб'єктів освітнього округу, зорієнтований на організацію профільного навчання, передбачає компетентне управління, у тому числі процеси корекції, регуляції, аналізу та контролю для прийняття подальших рішень та дій.

Завдяки процесам взаємодії суб'єктів освітнього округу створюється цілісне сприятливе середовище для організації профільного навчання, в якому розвивається мобільність учнів, що дає змогу їм отримати поглиблені знання за обраним профілем у кваліфікованих фахівців і педагогів, які працюють в різних закладах освіти. Завдяки мережевій взаємодії відкривається широкий доступ мотивованим учням до необхідних педагогічних і матеріальних ресурсів, що забезпечує можливість поглибити знання, формувати необхідні компетентності, використовуючи потенціал як освітнього округу, так і закладів поза його межами.

Характеристика ознак мережевої взаємодії

Властивості	Процеси	Організаційна структура
-внутрішня упорядкованість; - взаємодія із зовнішнім середовищем; - диферентність; -автономність частин; - керованість; - узгодженість; - добровільність	Сукупність впливів та дій, спрямованих на створення, розширення чи вдосконалення зв'язків між суб'єктами взаємодії (реалізація інновацій, моделей, програм, проектів, презентацій тощо)	Об'єднання (людей) учасників взаємодії, які реалізують узгоджену програму, досягаючи спільної мети, діють на основі передбачених процедур і норм, правил узаконених спільною угодою

Структура мережевої взаємодії суб'єктів освітнього округу

Цілеспрямованість, активність, високий рівень мотивації					
Встановлення та розвиток зв'язків із зовнішнім середовищем					
Закономірності		Принципи		Норми	
Потреби	Мотиви	Мета, завдання	Технології, форми, методи	Дії	Результат
Корекції		Аналізу		Оцінка, контролю	
Прийняття рішень					
Об'єкти управління					
Матеріально-технічні		Організаційні		Фінансові	
Кадрові		Інформаційні		Мотиваційні	
Науково-методичні			Нормативно-правові		

Завдання моделі мережевої організації профільного навчання змінюються та деталізуються у процесі адаптації до умов кожного освітнього закладу, водночас можна виокремити ті, що найчастіше зустрічаються у різних моделях, зокрема такі: забезпечити ефективну професійну орієнтацію учнів та профільну підготовку до вступу до вищих навчальних закладів різних рівнів; здійснити підготовку випускників до продовження навчання в закладах системи професійно-технічної освіти; підвищити рівень якості освіти учнів старшої школи, які прагнуть до професійних знань і навичок.

Розроблена концептуальна модель мережевої організації профільного навчання проходить апробацію на базі експериментальних сільських шкіл за участю позашкільних навчальних закладів, соціокультурних організацій, закладів професійно-технічної освіти, а також підприємств, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування, зацікавлених у високих результатах профільного навчання та якості освіти загалом.

У процесі мережевої взаємодії та активної співпраці її учасників у багатьох закладах сформувалися освітні об'єднання у формі консорціумів, комплексів, на базі яких реалізуються навчальні програми з використанням різних форм сучасних освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій, інших освітніх

ресурсів для формування та розвитку конкурентоспроможного випускника.

Дієвими співучасниками мережевої взаємодії в окремих школах стали підприємницькі структури, представники бізнесу, аграрного виробництва та ін. представники, що надають сучасні освітні технології, дослідницькі лабораторії, засоби навчання, важливі для реалізації навчальних програм, спеціальних курсів, гуртків тощо.

Мережева взаємодія, втілена в моделі мережевої організації профільного навчання, відкриває нові шляхи для оволодіння учнями знаннями та необхідними компетентностями не лише в стінах однієї школи, розширює зв'язки із зовнішнім середовищем, сприяє максимальному втіленню в життя власних індивідуальних освітніх траєкторій та професійних намірів.

Способи та форми взаємодії можуть змінюватися залежно від потреб суб'єктів освітньої діяльності, їхніх цілей та завдань, проте стимулом до співпраці завжди буде мотивований учень, компетентний вчитель та зацікавлений роботодавець, співпраця яких посилюється внаслідок розвитку виробничих процесів та викликів ринку праці.

Пропонована модель мережевої організації профільного навчання передбачає чітко організовану систему відносин та зв'язків між учасниками, побудовану у вигляді відкритого соціально-освітнього об'єднання, що функціонує без статусу юридичної особи, до складу якого входять учасники організації, що функціонують на найближчій території та зацікавлені в отриманні позитивного результату. У межах розробленої моделі всі учасники мережевої взаємодії зберігають статус самостійних юридичних осіб, що діють на підставі своїх сертифікатів, ліцензій, свідоцтв та інших документів. Осердям мережевої взаємодії слугує опорна школа як ресурсний профільний освітній центр округу, що забезпечує координаційну роботу, організовує і здійснює контроль за якістю профільного навчання, виконує представницьку та аналітичну функцію, звітує перед органами управління освітою за результати спільної діяльності.

Мережева взаємодія закладів освітнього округу втілюється у практику шляхом формування цільових, проектних груп, дослідницьких формувань, творчих об'єднань, міжшкільних груп у МНВК, гуртків в позашкільних навчальних закладах, товариства та ін., що охоплюють представників чи учасників різних закладів загальної середньої освіти з метою реалізації програм довузівської підготовки, поглибленого вивчення предметів для учнів з високими інтелектуальними здібностями, оволодіння ключовими та предметними компетентностями, важливими для кожного випускника.

Варіативність форм організації профільного навчання полягає у багаторівневості навчальних програм, освітніх планів, у використанні різноманітних технологій, у наданні учням можливості вибору предметів (курсів), що вільно вивчаються, у зміні видів діяльності, використанні інтегративного підходу до вивчення навчальних предметів.

Розширення варіативності форм організації профільного навчання пов'язана із взаємодією школи зі спеціальними навчальними закладами музичного, художнього, спортивного, туристичного спрямування, що не обмежується наведеними прикладами.

З метою реалізації навчальних програм, важливих для подальшого професійного вибору, учням пропонуються гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі дитячі та молодіжні об'єднання, консультативні центри, пропонується спектр платних освітніх послуг, які надаються позашкільними навчальними закладами різних типів та спрямувань.

Мережева взаємодія суб'єктів освітнього округу сільської місцевості часто трансформується в освітньо-культурні, соціально-педагогічні об'єднання, на основі поєднання співпраці установ і закладів соціальної, культурної сфери, що функціонують на території обслуговування, в тому числі й позашкільні, професійно-технічні навчальні заклади, заклади культури, бібліотеки та ін., ресурсна база яких використовується для здійснення профільного навчання, що узаконюється органами виконавчої влади або місцевого самоврядування на підставі клопотання органів управління освітою. На етапі досягнення найвищого рівня взаємодії об'єднання автономних одиниць переходить в статус єдиної юридичної особи. Внаслідок впровадження моделі, підтвердженої життєдіяльністю та соціальним ефектом, доведено результативність та успішність організації профільного навчання в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах.

У процесі дослідження виявлено педагогічні умови реалізації моделі мережевої організації профільного навчання, що передбачають:

- врахування зав'язків між суб'єктами освітнього округу для розширення варіативності форм організації профільного навчання та можливостей оволодіння знаннями, необхідними для подальшого здобуття професії в процесі навчальної та практичної діяльності.

- забезпечення зростання рівня взаємодії на основі цілісності, добровільності та партнерства, що розвивається від ситуативного до комплементарного, і створення цілісного освітнього простору для успішної організації профільного навчання й ефективного проектування взаємодії суб'єктів освітнього округу;

- здійснення компетентного управління, що передбачає перевагу горизонтальних зав'язків над вертикальними з метою використання ресурсної бази для стійкої усвідомленої мотивації старшокласників до вибору професії, розширення форм оволодіння та освоєння предметних та ключових компетентностей для подальшого освоєння знань та оволодіння професією.

Висновки. Упровадження моделі мережевої організації профільного навчання дає змогу посилювати та розширювати зв'язки між суб'єктами освітнього округу, забезпечувати зростання рівня взаємодії та ефективно використовувати ресурсний потенціал закладів різних типів для організації профільного навчання, що позитивно впливає на підготовку учнів до подальшого навчання та неперервного навчання впродовж життя. Розроблена нами модель, як приклад цілісної інтегрованої системи організації профільного навчання з урахуванням потреб випускників сільських загальноосвітніх навчальних закладів, може ефективно використовуватися установами середньої професійної та вищої освіти, а також у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів і структур.

Підводячи підсумки, зазначимо, що, на наш погляд, пропонована модель мережевої організації профільного навчання може бути використана у процесі впровадження концепції «Нова українська школа», що стане новим поштовхом у підвищенні якості освітніх послуг, підвищить мобільність старшокласників і педагогічних працівників, дасть змогу здійснити підготовку учнів до подальшої соціалізації, а також забезпечить підвищення конкурентоспроможності молодого покоління у майбутньому професійному самовизначенні та самореалізації.

Використані джерела

1. Ансель К. Мережевий інституціоналізм / К. Ансель // The Oxford Handbook of Political Institutions / [переклад В. Андрусів] ; Oxford University Press, 2006. – 816 с.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
3. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/konczepczya.pdf>
4. Офіційний сайт Державної служби статистики України. Демографічна та соціальна статистика [Електронний ресурс] // Освіта. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

References

1. Ansel K. Merezhevyi instytutsionalizm / K. Ansel // The Oxford Handbook of Political Institutions / [pereklad V. Andrusiv] ; Oxford University Press, 2006. – 816 s.
2. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol. : V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)] ; za zah. red. V. H. Kremenia. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 448 s.
3. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/konczepczya.pdf>
4. Ofitsiinyi sait Derzhavnoi sluzhby statystyky Ukrainy. Demohrafichna ta sotsialna statystyka [Elektronnyi resurs] // Osvita. – Rezhym dostupu: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

Мелешко В. В.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ОКРУГЕ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

В статье раскрытая сущность сетевого взаимодействия как основы организации профильного обучения в образовательном округе сельской местности. Важным подходом к организации профильного обучения в старшей школе служит теория сетевого взаимодействия как методология разработанной модели, где изложено совокупность процессов, действий, обеспечивающих расширение вариативности форм организации обучения, индивидуализации и конкурентоспособности образования учеников старшей школы. Эффективным средством организации качественного сетевого взаимодействия выступает согласованная система общих мероприятий, действий, которая строится на принципах добровольности, коллегиальности и сотрудничества всех участников, наделенных определенными системными функциями.

Взаимодействие сетевых структур осуществляется согласно поставленной цели, которая предусматривает расширение возможностей выбора учебных программ и форм организации обучения для повышения уровня качества образования. Выполнение поставленных задач сопровождаются соответствующими действиями, совокупностью связей

и взаимоотношений, которые устанавливаются между элементами сети и наполняются определенным содержанием.

Сетевой подход к организации профильного обучения применяются с целью расширения доступа к средствам обучения ученикам, к современным образовательным технологиям, которые обеспечивают благоприятные возможности выбора учебных программ разных профилей и направлений специализации с целью углубленного изучения учебных предметов, расширения знаний, эффективного использования имеющихся образовательных ресурсов. В статье представлены отдельные результаты внедрения модели в педагогическую практику, которые подтверждаются положительными показателями.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; образовательная сеть; профильное обучение; модель организации профильного обучения; образовательный округ; субъекты образовательного округа; организация профильного обучения.

Meleshko V.

NETWORK INTERACTION AS A KEY FACTOR OF ORGANIZATION OF PROFILE TRAINING IN EDUCATIONAL DISTRICT OF RURAL LOCATION

The article reveals the essence of network interaction as the basis for organization of profile training in the educational district of rural areas. An important approach to the organization of profile education in high school is the theory of network interaction, providing the conditions for expanding the opportunities for variability and individualization, the competitiveness of education for rural schoolchildren. Interaction of network structures is carried out in accordance with the goal, which provides for expanding the opportunities for selecting training programs and forms of training, improving the quality of training through the implementation of tasks that are accompanied by appropriate actions, a set of relationships and relationships established between the elements of the network.

The network of schools in the educational district provides for the cooperation of educational resources, which widens the range of forms for the implementation of curricula, creates conditions and opportunities for high school students to build and implement an individual educational trajectory, participate in various forms and types of educational activities organized in institutions-subjects of the educational district. High school students are offered a wide range of forms of education, including after-hours due to hours of the curricular component of the curriculum. Networking as a key factor in the organization of profile training contributes to the positive motivation of all participants in the educational process.

The article focuses on the theoretical substantiation of the conceptual model of the network organization of profile training and presents aspects of its implementation in pedagogical practice.

Keywords: network interaction; educational network; profile training; model of organization of profile training; educational district; subjects of the educational district; organization of profile training.

ВИКОРИСТАННЯ РЕКЛАМИ ЯК ІСТОРИЧНОГО ДЖЕРЕЛА В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІСТОРІЇ: МЕТОДИКА РОБОТИ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ

П. В. Мороз,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: pmoroz@ukr.net,*

І. В. Мороз,

*науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

Автори статті доводять, що важливою складовою повноцінного дослідницького навчання на уроці історії є ефективне використання різних наочних засобів. Основним джерелом цих видів наочності має бути шкільний підручник. У статті розкрито особливості використання реклами як історичного джерела у шкільному підручнику історії, подано методику роботи з нею на відповідних уроках.

Зокрема, автори зазначають, що реклама є цінним історичним джерелом, оскільки містить інформацію про товари, смаки й запити споживачів і опосередковано – про економічний стан країни. У статті зазначається, що її використання в навчальному процесі буде ефективнішим в поєднанні з іншими видами інформації, наприклад статистичними матеріалами, мемуарною та художньою літературою тощо.

Ключові слова: шкільний підручник історії; структура підручника; ілюстративний матеріал; реклама.

Постановка проблеми. Значне місце в житті сучасного суспільства посідає реклама. Як соціально-культурне явище вона пройшла досить великий шлях становлення та розвитку від протореклами до новітніх видів рекламної інформації. На сучасному етапі реклама має великий вплив практично на всі основні аспекти людської життєдіяльності, тому справедливо визначається багатьма дослідниками як частина загальнолюдської культури. Якщо брати економічний аспект розвитку суспільства, то реклама найчастіше співвідноситься з виробництвом, торгівлею, товарами, послугами, зайнятістю, у соціокультурному – з модою, різноманітними та видовищними заходами, подорожами, релігійними та благодійними акціями, в політичному – з виборами, політичними партіями та їх лідерами, акціями протесту, маніфестаціями тощо. Вона також є складовою масової культури і відповідно цінним джерелом інформації про повсякденне життя людей того часу, їхні звички, устремління, моду. Залучення до рекламної справи видатних митців, поетів та письменників, таких як А. Дюрер, Д. Дефо, Е. М. Ремарк, В. Маяковський, О. Родченко, А. Хічкок, Н. Піросманішвілі, Ж. Сіменон, К. Лелуш та ін. посилило естетичну роль реклами, перетворивши її на одну з форм мистецтва [10; 14].

Таким чином, рекламу варто розглядати не лише як інструмент ринку, а й як соціальне явище, що впливає на стиль життя людей і залежить від нього. Отже, вона є цінним, хоча й своєрідним історичним джерелом. Крім того, чимало завдань ЗНО потребують від випускників шкіл повноти навичок роботи з таким історичним джерелом. Отже, у підручнику історії має бути надано належне місце і зразкам реклами відповідного історичного періоду. Утім в якості історичних джерел рекламні зображення й тексти не завжди ефективно використовуються авторами підручників історії та вчителями на уроках історії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Історичні витоки реклами та її роль у суспільстві були предметом дослідження таких науковців, як Ж. Бодрійяр, Б. Б. Бондарець, К. Бове, Дж. Гелбрейт, С. Кара-Мурза, Г. Маркузе, Є. Суїменко, В. Учюнова та інших. Проблемі методики використання реклами в навчальному процесі з історії та у структурі підручника присвячено публікації В. Власова, О. Желіби, Ю. Комарова, Ю. Малієнко, П. Мороза, О. Пометун та інших. Водночас аналіз стану проблеми використання візуальних джерел, зокрема реклами, у навчанні історії в практиці загальноосвітніх шкіл України свідчить про недостатність ефективної, цілеспрямованої, системної роботи з ними – учителі лише частково реалізують навчальний, розвивальний, виховний потенціал візуальних історичних джерел, іноді не володіють відповідними методами роботи з ними.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завданням цієї статті є на основі узагальненого досвіду розкрити методичні аспекти використання реклами в шкільному підручнику історії в умовах дослідницького навчання на прикладі окремих тем курсу «Історія України, 9 клас».

Виклад основного матеріалу. До унікальних візуальних історичних джерел належать плакат, карикатура і реклама. Вони містять важливу, своєрідну інформацію про епоху, часом доповнюючи текстову інформацію, а часом виступаючи і самостійним історичним джерелом [9; 10]. Як зазначає Ю. Комаров, рекламу як історико-дидактичне джерело варто було б більш активно використовувати у викладанні історії в школі. Зокрема, здійснювати невеликі екскурси в історію реклами відповідного історичного періоду [5]. І справді, реклама має давню та цікаву історію. Реклама (точніше – протореклама) існувала задовго до винаходу друкарського верстата, ще в первісні часи. Під час археологічних розкопок вчені неодноразово знаходили таблички із зображенням рекламованих товарів. Це могли бути – сніп пшениці або жорно у булочників, клітки для пернатих у птахоловів тощо. Окрім зображувальної (образотворчої) реклами, існувала ще й звукова. Власне, слово «реклама» походить від латинського «reclamer», тобто «викикувати». Торговці та глашатаї ходили по вулицях античних міст і голосно оповіщали населення про товари, послуги або майбутні події. З винайденням друкарського верстата реклама піднялася на новий рівень і почала з'являтися у вигляді листівок і плакатів [11; 15].

Як вже зазначалося, реклама є важливим історичним джерелом, оскільки в її основі – інформація і переконання, якими вона оперує для більш детального розуміння споживачами своєрідності пропонованої продукції чи послуги. Аналізуючи рекламу, можна багато довідатися про суспільство та час, у якому

вона з'явилася; галузі виробництва, впровадження певних виробничих технологій, моду, уподобання людей, торговельні зв'язки і навіть проблеми у стосунках між людьми. Переліки пропонованих рекламою товарів допомагають відтворити асортимент предметів ужитку (одяг, меблі, посуд), предметів розкоші, їжі, вин та ін., а також тенденції моди. Реклама може бути джерелом для створення уявлень про культурне життя в тому чи іншому місті. Є реклама, яка за допомогою художніх засобів створює яскравий образ товару або ж більш інформативна, що містить текст з описом товарів і послуг, подає інформацію про власника, його адресу тощо. У цій якості вона є також джерелом для вивчення соціальної психології, психологічних особливостей різних верств населення, а часом і загальної психологічної атмосфери епохи.

В умовах інформаційного суспільства актуальними є педагогічні технології розвитку творчих якостей особистості, однією з яких є дослідницьке навчання, яке безпосередньо впливає на зміст і характер викладання історії. Сучасний випускник школи має не лише володіти певним обсягом історичних знань, але і бути здатним самотійно, критично мислити, аргументовано відстоювати свою точку зору, самотійно аналізувати явища та процеси суспільного життя у зв'язках і суперечностях, знаходити інформацію про життя людей у минулому, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати її, формулювати, висловлювати та обстоювати власну думку, робити вибір і пояснювати позицію, вести дискусію з історичної проблеми, розмірковувати, спілкуватися та співпрацювати в навчанні [7; 9; 10]. Зокрема, учні мають описувати побут, повсякденне життя людей на основі аналізу та узагальнення даних різних джерел інформації (текстів, фрагментів історичної літератури, писемних та речових історичних джерел, ілюстрацій, фондів та експонатів музеїв, історичних пам'яток);

Сучасна методика надає особливого значення використанню візуальних джерел на уроках історії, зокрема реклами. Зразки реклами наводяться і в шкільних підручниках історії. Проаналізувавши методичні підходи до використання реклами як історичного джерела [5; 9; 10; 13], ми пропонуємо наступний алгоритм її аналізу.

1. Розгляньте уважно рекламний плакат, прочитайте рекламне оголошення.
2. До якого історичного періоду відноситься рекламне зображення чи оголошення? Відповідь обґрунтуйте.
3. Який товар чи послуги рекламуються? Які засоби для цього використовує рекламодавець? На що автор намагається звернути увагу в зображенні?
4. Для якої категорії населення (споживачів) адресована реклама? Відповідь аргументуйте.
5. Які уявлення та стереотипи використовуються в рекламі?
6. У чому цінність цієї реклами як історичного джерела? Яку інформацію про стан суспільства можна отримати з реклами (економічний та соціальний стан, повсякденність, мораль тощо)? Які елементи реклами допомагають вам зробити такі висновки? Перевірте свої висновки, звіривши їх з інформацією з інших джерел?

7. Що нового ви дізналися, аналізуючи рекламу? Що вас у ній приваблює чи, навпаки, відштовхує?

Зазначимо, що наведений перелік запитань є приблизним і може змінюватися залежно від особливостей виду реклами, історичного періоду, який вивчається, рівня підготовки учнів, дидактичної мети заняття.

Безперечно, що для повноцінного аналізу реклами як джерела, потрібно знати особливості її розвитку в різні історичні періоди, її роль в суспільстві. Тому у цій статті спробуємо стисло подати основні особливості її розвитку на зламі XIX–XX ст. та її особливості як історичного джерела. Цей період був нами обраний для аналізу, оскільки він характеризується стрімким розвитком та значним впливом на суспільство друкованої реклами. Як зазначають дослідники, на початку XX століття реклама стала перетворюватися на соціальний інститут, тобто систему, що впорядковує критично важливу для суспільства соціальну практику [1].

Повідомляючи про новинки, розхвалюючи переваги того чи іншого товару, реклама того періоду формувала попит населення. Під вплив тогочасної реклами поступово потрапляли все ширші верстви тогочасного населення. Дослідники [1; 2; 11; 15; 16] виділяють характерні особливості розвитку реклами в другій половині XIX ст., зокрема наступні.

1. Масово створюються рекламні агентства, рекламна справа стає професійною.

2. Основним каналом донесення реклами до споживача стала масова газета. Саме з тих пір і донині прибутки від реклами стають основним джерелом фінансування діяльності більшості друкованих засобів масової інформації.

3. Реклама, насамперед рекламний плакат, стала галуззю мистецтва. Цьому сприяв винахід у 1860 р. хромолітографії, а потім і фотолітографії, що дало змогу переносити на папір кольорові зображення і фотознімки.

4. У 80-х рр. XIX ст. почали поширюватися журнали, в яких розміщували художню ілюстровану рекламу, в тому числі й кольорову. У цей період поширеною стала зовнішня реклама (зокрема, афішні тумби), реклама на міському транспорті. Почало формуватися мистецтво декорування вітрин, особливо після того, як з'явилася можливість їх освітлювати електрикою.

5. Почала формуватися культура фірмових торгових марок із символікою, що легко ідентифікується споживачами (найменування, логотип, кольорова гама), тобто брендів.

6. Інтенсивно відбувався процес саморегулювання рекламного співтовариства через законодавче регулювання реклами.

7. Реклама стає одним із проявів масової культури: вона стала впливати на цінності, настрої, спосіб життя широких мас людей. Винахід і розвиток нових засобів комунікації (телефону, телеграфу, радіо, кінематографа) сприяли поширенню як масової культури, так і реклами серед населення.

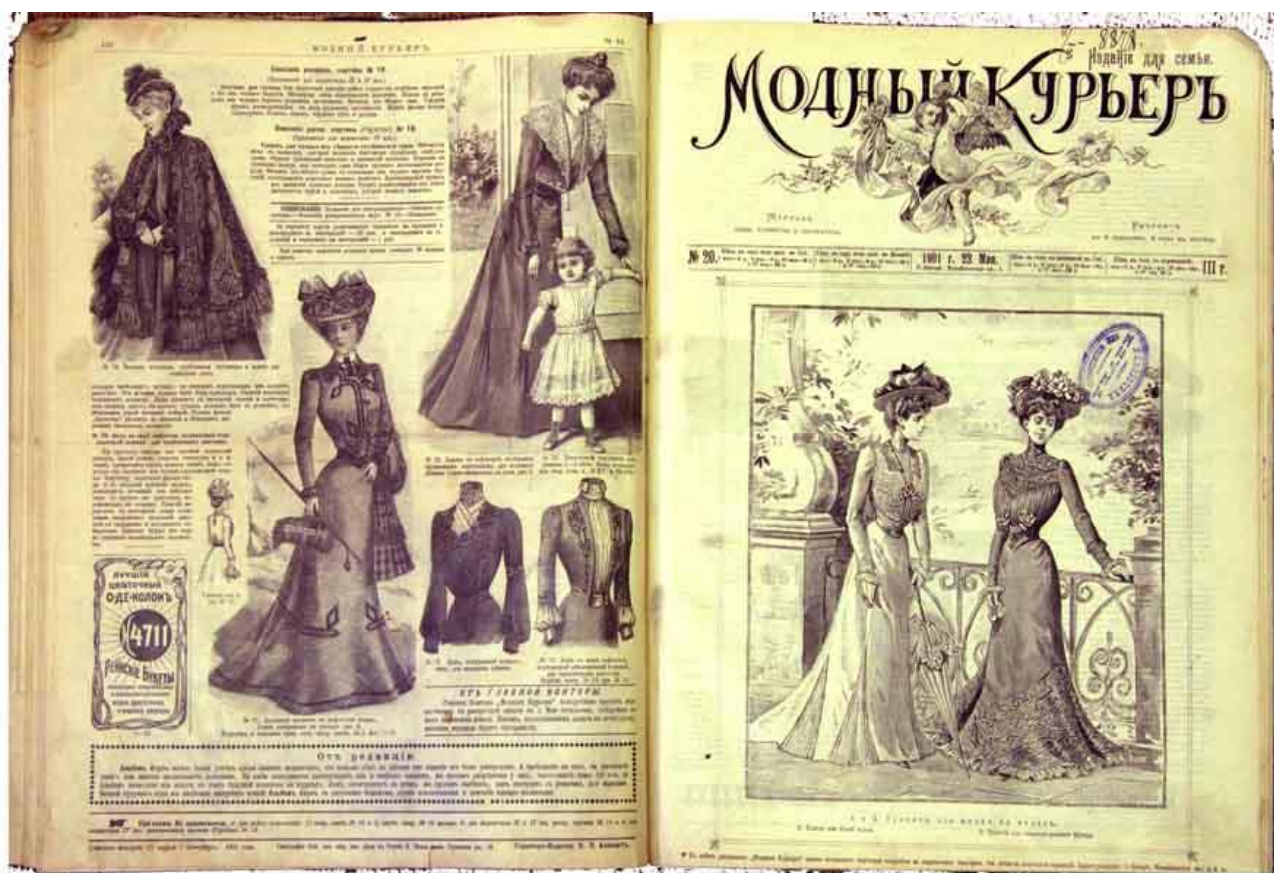
Рекламу як історичне джерело учні аналізують на уроках всесвітньої історії та історії України. Зупинимось детальніше на окремих темах курсу історії України, 9 клас. Під час вивчення таких тем, як «Українські землі у складі

Російської імперії в другій половині XIX ст.», «Особливості модернізації промисловості і сільського господарства на початку XX століття» доцільно наголосити, що в цей період реклама стає елементом ринку, тому відображає його стан. Для відтворення предметного оточення людини та соціально-економічного стану суспільства надзвичайно інформативними є ілюстровані каталоги і преїскуранти на товари та послуги, матеріали художньо-промислових, кустарних та інших виставок. Проаналізувавши наведені зразки тогочасних товарів та ціни на них, можна скласти тодішній асортимент предметів, що дійсно були в ужитку, а використовуючи ще статистичні дані, мемуарну літературу - і про рівень життя населення. Таким чином, реклама (на відміну від карикатури) є одним із достовірних історичних джерел для характеристики побуту, а в поєднанні зі статистичними матеріалами – для характеристики соціально-економічного стану в країні. Доцільно запропонувати учням до ознайомлення з текстом підручника на основі аналізу зразків реклами самостійно висловити припущення про стан розвитку українських земель у другій половині XIX – на початку XX століття. Добірка рекламних оголошень дасть змогу учням більш наочно уявити особливості економічного розвитку українських земель у складі Російської імперії цього періоду.



Реклама була ефективною не лише для виробників товару, її розміщення приносило значні прибутки періодичним виданням. Розповідаючи про розвиток періодичних видань на українських землях наприкінці XIX – на початку XX ст., варто наголосити, що саме тоді з'явилися спеціалізовані рекламні видання: «Деловой будильник», «Киевский вестник объявлений и справок», «Объявления киевских товаров и промышленных фирм», «Одесский листок объявлений: Газета справочная, торговая, и биржевая», «Полтавский листок объявлений и справок», «Спрос и предложение», «Харьковская биржа: Торговый бюллетень» та інші. У цей період друкуються також видання, присвячені тогочасній моді, зокрема: «Мода», «Модный курьер», «Парижские моды». В них висвітлювалися питання, присвячені новинкам моди, облаштування помешкання, оздоблення інтер'єру, правил етикету, проведення дозвілля, правильного харчування, догляду за собою, правил гігієни тощо. Сторінки з рекламою вклеюються в різноманітні річні довідкові видання та довідники-календарі: «Весь Юго-

Западный край», «Весь Киев» та інші. Ці видання є цінним джерелом щодо вивчення питань повсякденного життя тогочасного населення.



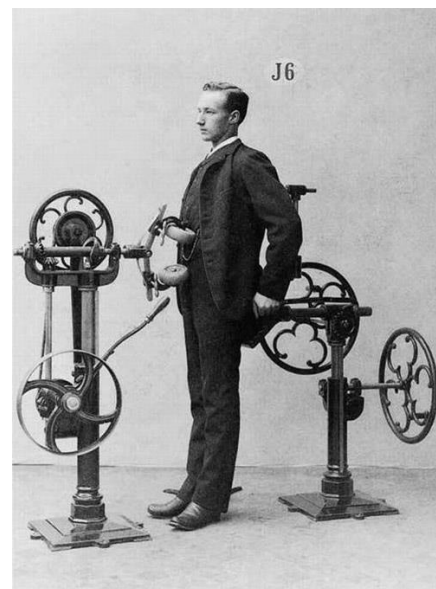
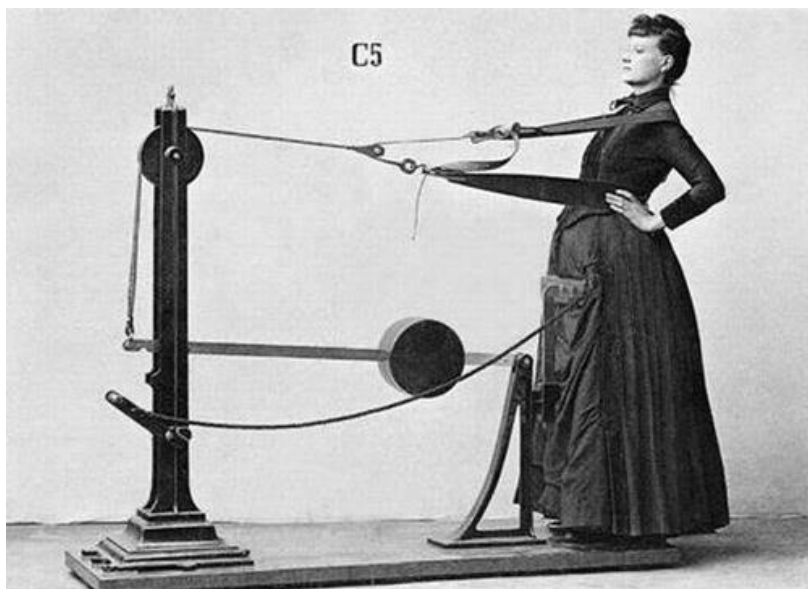
Оскільки конкуренція між різними фірмами була напруженою, необхідними були певна вигадливість та зусилля, щоб виділити саме свій товар серед подібної продукції. Варто відзначити високий професійний рівень тогочасних фахівців рекламної справи як у створенні мотивації, так і у формі подачі реклам. У цей період вже широко використовувалися різноманітні рекламні засоби, серед яких: назва товару (часто вона містить ім'я власника-засновника компанії), художній образ товару, графічний символ торгівельної марки (логотип), надання товару певного іміджу тощо. Рекламні оголошення часто друкувалися різними шрифтами, оздоблювалися віньєтками, рамками і доповнювалися графічним зображенням пропонованого товару. Для того, щоб привернути увагу споживачів, практикувалося проведення рекламних кампаній, відбувалися також розпродажі за зниженою ціною [1; 11; 12].

Під час вивчення повсякденного життя різних верств населення України та суперечливого впливу на нього процесів модернізації варто звернути увагу учнів на те, що через рекламу виробники товарів намагалися в суспільстві формувати нові потреби та смаки, які мали задовольняти тогочасні торгівля й промисловість. Зокрема, у зазначений період у рекламних оголошеннях використовували ідеї гігієнічності, здорового способу життя та безпосередньо краси тіла. Це і реклама тренажерів, засобів для гігієни рота, шкіри, проти лупи, для росту волосся та проти облісіння. Часто в рекламі друкувалися застереження на кшталт «Стережіться підробок!». Вони мали запевнити, що виробник справді є відомим, а його продукція дійсно якісна. Наприклад,

«Справжні зразкові пишучі машинки “Ремінгтон” мають масу наслідувачів та підробок. Всі справжні Ремінгтони у Ж. Блока» чи «Все виробництво ферми знаходиться під особистим спостереженням власниці. Всі продукти від власних корів знаходяться під постійним спостереженням ветеринарного лікаря» [2; 3; 14].



Досліджуючи рекламні оголошення, можна довідатися, що наприкінці XIX - початку XX ст. рекламувалися не лише товари, а й здоровий спосіб життя, заняття спортом, лікувальна гімнастика. Яскравий приклад – реклама спеціальних апаратів (прообразів сучасних тренажерів), розроблених фізіотерапевтом Густавом Вільгельмом Цандером, які призначалися для лікувальної гімнастики. Перші апарати механотерапії, як назвав свій метод сам Г. Цандер, були встановлені в медичному департаменті Стокгольмського центрального гімнастичного інституту в 1864 році. Через рік тридцятирічний доктор медичних наук Г. Цандер заснував у Стокгольмі перший в світі медико-механічний інститут. На початку XX ст. були відкриті Цандеровські інститути (які були прообразами сучасних фітнес-центрів) в Києві, Одесі, Євпаторії, Харкові, Петербурзі, Москві, Ризі, Єсентуках. Кожен з тренажерів був призначений для виконання певних рухів. Пропонувалися тренажери (загалом їх було майже 70 видів) як для активних, так і пасивних рухів, для масажу, схуднення і навіть для витягнення хребта у дітей зі сколіозом. Деякі з них працювали від електрики. Задля реклами цих тренажерів випускалися спеціальні брошури та листівки з рекламним текстом на обороті [8].



Під час вивчення питання «Зміни в міській та сільській забудові» варто зазначити, що на масову свідомість впливала і вулична реклама, без якої важко було уявити вулиці тогочасних міст. На центральних вулицях міст стіни будинків були щільно заповнені рекламними вивісками. Вітрини багатьох магазинів заповнювалися муляжами товарів, що були у продажу. Власники торгівельних закладів дбали також про естетичну привабливість вітрин.

Важко уявити тогочасні вулиці Києва без реклами. Зокрема, якщо проаналізувати рекламні оголошення, можна довідатися, що на Хрещатику сторічної давнини знаходилась ціла мережа банків, магазини фірмових вин, дитячих іграшок, книжкові магазини Ідзіковського, Оглобліна, Іогансона і т. д. Крім того, рекламні оголошення на головній вулиці міста пропонували його мешканцям та гостям придбати патентовані ліки, смачно поїсти, зробити модну зачіску у перукарів, замовити одяг у досвідчених кравців, сфотографуватися, відвідати театри [10; 12].

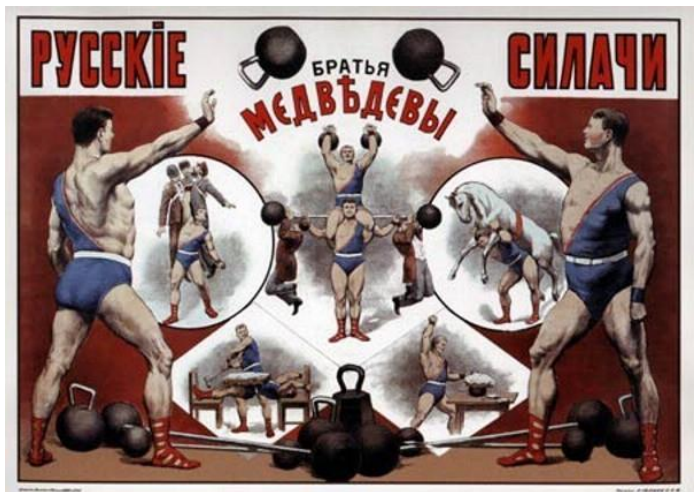
Учням можна запропонувати розглянути тогочасні фото будинків з рекламою, афіші та проаналізувати її – визначити, які товари та послуги пропонувалися мешканцям, які рекламні засоби використовувалися в той час. Навчальною програмою з історії для 9 класу передбачено три навчальні години на вивчення історії рідного краю. На нашу думку, доцільним є використання реклами під час характеристики особливостей соціально-економічного розвитку того чи іншого регіону та повсякденного життя його населення. Наприклад, реклама може надати багато інформації про життя тогочасної Одеси. Учням можна запропонувати проаналізувати за поданим раніше алгоритмом зразки одеської реклами і скласти уявлення про соціально-економічне життя міста Одеса та повсякденне життя її жителів. Варто зазначити, що на початку ХХ ст. місто нагадувало свого роду торгівельний рай – у магазинах та на складах можна було купити все, що завгодно. Маючи торговий та бізнесовий хист, можна було за невеликий час в Одесі накопичити цілі статки. Зокрема, у тогочасних газетах рекламувалися і автомобілі ціною від 3 000 до 4 000 рублів і механічні «піано-мандоліни» всього за 400 рублів, які, на думку рекламодавців, «замінювали собою

цілий оркестріон», і навіть револьвери. А зі складу на вулиці Гульовій продавалося квіткове мило «Кіл» по 25 коп. за шматок, в яке виробник увів радіоактивні речовини, про що спеціально повідомлялося в рекламі [2; 14].

До речі, вже тоді рекламодавці заманювали споживачів «турботою про їхнє здоров'я». Так, зі складу на Троїцькій, 34, пропонувалася кава «Здоров'я», яка «не впливає на серце і нерви». А тим, кому каву забороняли лікарі, рекламні оголошення пропонували лікувальну воду «Боржом» і «Оршад» по 10 коп. за пляшку. Незважаючи, на те, що влада Одеси фінансувала анти-алкогольну пропаганду та здоровий образ життя через статті та доповіді лекторів в міському саду, виробники та продавці алкоголю рекламували вино і коньяк як ліки. Наприклад, виноторговці брати Фабрикант про портвейн «Ай-Гурзуф № 51» у рекламі своєї продукції зазначали, що вино «рекомендоване до продажу медичною радою» і навіть продавали його через мережу одеських аптек. Отже, і в той час набувала розвитку недобросовісна реклама [2; 14].

Не скупилися на рекламу і власники лікувально-оздоровчих закладів на Куяльницькому лимані. Для цього випускалися барвисті поштові рекламні листівки з живописними видами і рекламним текстом на зворотному боці [6].

Доцільно використовувати рекламу і під час вивчення особливостей соціально-економічного розвитку західноукраїнських земель у складі Австро-Угорщини в другій половині XIX ст. та на початку XX століття. Зокрема, реклама у



Львові стає постійним джерелом доходів місцевої преси, а наприкінці ХІХ ст. прибутки з реклами в деяких випадках навіть перевищують половину всього доходу газети. Варто наголосити, що реклама в тогочасних періодичних виданнях Львова стосувалася торгівлі, послуг та ремесел: свої послуги пропонували лікарі, адвокати, вчителі, співаки церковного хору, малярі. Для представниць прекрасної статі рекламні оголошення пропонували найрізноманітніші косметичні засоби. Для періодичних видань ХІХ - початку ХХ ст. також були характерними реклама книжок, календарів, швейних машинок, фотоапаратів, алкогольних напоїв, парфумів, фармацевтичних препаратів та іншого. Варто звернути увагу учнів на те, що для перших львівських рекламних оголошень характерною була цікава форма ввічливих звертань до клієнтів, наприклад: «Прошу у Вельмишановної публіки поблажливого ставлення і запевнюю в якнайшвидшому і найретельнішому виконанні послуг» або «Повідомляю Вельмишановній публіці найпокірніше» [17].



Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, реклама і справді є цінним історичним джерелом, адже вона містить інформацію про товари, смаки та запити споживачів і опосередковано – про економічний стан країни. Реклама є одним із засобів формування потреб людини, а отже, і впливу на повсякдення громадян. Її використання в навчальному процесі вимагає особливого методичного підходу. Використання реклами буде ефективнішим в поєднанні з іншими видами інформації, наприклад статистичними матеріалами, мемуарною та художньою літературою тощо.

У своїй статті ми лише окреслили загальнометодичні підходи до використання реклами в процесі навчання історії, подали стисло і в загальних рисах історію цього мистецького жанру. У наступних статтях ми спробуємо подати методику використання реклами на прикладі конкретних тем і обов'язково в поєднанні з іншими видами візуальних історичних джерел, зокрема й таких, як фотографія, плакати, карикатура.

Використані джерела

1. Бондарець Б. Б. Еволюційний розвиток реклами: соціально-історичний аспект / Б. Б. Бондарець // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. – 2014. – Т. 234, Вип. 222. – С. 55–59. – (Сер.: Соціологія).
2. Бренды Одессы 100 лет назад: коньяк под видом лекарства, револьверы для защиты от собак и итальянские «Фиаты» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://odessamedia.net/press_review/2267/
3. История развития рекламы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reklama.web-3.ru/history/>
4. Карпенко О. Історія піару та реклами на теренах України [Електронний ресурс] / О. Карпенко. – Режим доступу: <http://www.korekta-vk.com/pres-kafe/avtory/o-karpenko/1-2>
5. Комаров Ю. Реклама як історичне джерело: методичні рекомендації з розвитку критичного мислення / Ю. Комаров // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 10. – С. 31–39.
6. Лечебница на куяльницком лимане [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.odessitclub.org/reading_room/krasnova/kuyalnik.php
7. Малієнко Ю. Джерельна складова дослідницького навчання / Ю. Б. Малієнко // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 1. – С. 27–33.
8. Маньшина Н. В. Столетние тренажеры Густава Цандера, или Росинант, опередивший время [Електронний ресурс] / Н. В. Маньшина. – Режим доступу: <http://sankurtur.ru/press/item/1151/>
9. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : метод. посіб. / П. В. Мороз. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
10. Мороз П. В. Карикатура як історичне джерело: методика роботи в умовах дослідницького навчання / П. В. Мороз // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 10. – С. 26–32.
11. Обласова О. І. Посібник до вивчення дисципліни «Історія реклами» / О. І. Обласова. – Д. : ДНУ імені Олеса Гончара, 2015. – 44 с.
12. Обритько Б. А. Реклама і рекламна діяльність : курс лекцій / Б. А. Обритько ; Міжрегіональна академія управління персоналом. – К. : МАУП, 2002. – 240 с.
13. Пометун О. Методика навчання історії в школі : посібник / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2009. – 327 с.
14. Реклама в Одессе начала XX века [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ktv.odessa.ua/21-06-2012/reklama-v-odesse-nachala-xx-veka-foto-/n5127/>
15. Ученкова В. В. История рекламы : учебник для студ. вузов и учреждений доп. образования по спец. 350700 «Реклама» / В. В. Ученкова, Н. В. Старых. – СПб. : Питер ; М. ; Нижний Новгород ; Воронеж : [б.и.], 2002. – 303 с.
16. Шишкина М. А. Публичные коммуникации в истории цивилизации (от античности до Просвещения) : учеб. пособ. / М. А. Шишкина ; Фак. журналистики, Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург : Роза мира, 2005. – 116, [1] с.
17. Що рекламували у львівській пресі близько 100 років тому? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://photo-lviv.in.ua/scho-reklamuvaly-u-lvivskij-presi-blyzko-100-rokiv-tomu/>

References

1. Bondarets B. B. Evoliutsiyni rozvytok reklamy: sotsialno-istorychnyi aspekt / B. B. Bondarets // Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiiia»]. – 2014. – T. 234, Vyp. 222. – S. 55–59. – (Ser.: Sotsiolohiia).

2. Brendy Odessy 100 let nazad: kon'yak pod vidom lekarstva, revol'very dlya zashchity ot sobak i ital'yanskije «Fiaty» [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://odessamedia.net/press_review/2267/
3. Ystoryia razvytyia reklamy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://reklama.web-3.ru/history/>
4. Karpenko O. Istoriia piaru ta reklamy na terenakh Ukrainy [Elektronnyi resurs] / O. Karpenko. – Rezhym dostupu: <http://www.korekta-vk.com/pres-kafe/avtory/o-karpenko/1-2>
5. Komarov Yu. Reklama yak istorychne dzherelo: metodychni rekomendatsii z rozvytku krytychnoho myslennia / Yu. Komarov // Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2014. – No 10. – S. 31–39.
6. Lechebnica na kuyal'nickom limane [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.odessitclub.org/reading_room/krasnova/kuyalnik.php
7. Maliienko Yu. Dzherelna skladova doslidnytskoho navchannia / Yu. B. Maliienko // Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2012. – No 1. – S. 27–33.
8. Man'shina N. V. Stoletnie trenazhery Gustava Candra, ili Rosinant, operedivshij vremya [Elektronnij resurs] / N. V. Man'shina. – Rezhim dostupu: <http://sankurtur.ru/press/item/1151/>
9. Moroz P. V. Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy : metod. posib. / P. V. Moroz. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 128 s.
10. Moroz P. V. Karykatura yak istorychne dzherelo: metodyka roboty v umovakh doslidnytskoho navchannia / P. V. Moroz // Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2012. – No 10. – S. 26–32.
11. Oblasova O. I. Posibnyk do vyvchennia dystsypliny «Istoriia reklamy» / O. I. Oblasova. – D. : DNU imeni Olesia Honchara, 2015. – 44 s.
12. Obrytko B. A. Reklama i reklamna diialnist : kurs lektsii / B. A. Obrytko ; Mizhrehionalna akademiia upravlinnia personalom. – K. : MAUP, 2002. – 240 s.
13. Pometun O. Metodyka navchannia istorii v shkoli : posibnyk / O. I. Pometun, H. O. Freiman. – K. : Heneza, 2009. – 327 s.
14. Reklama v Odesse nachala XX veka [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.ktv.odessa.ua/21-06-2012/reklama-v-odesse-nachala-xx-veka-foto-/n5127/>
15. Uchenova V. V. Istoriya reklamy : uchebnik dlya stud. vuzov i uchrezhdenij dop. obrazovaniya po spec. 350700 «Reklama» / V. V. Uchenova, N. V. Staryh. – SPb. : Piter ; M. ; Nizhnij Novgorod ; Voronezh : [b.i.], 2002. – 303 s.
16. SHishkina M. A. Publichnye kommunikacii v istorii civilizacii (ot antichnosti do Prosveshcheniya) : ucheb. posob. / M. A. SHishkina ; Fak. zhurnalistiki, Sankt-Peterburgskij gos. un-t. – Sankt-Peterburg : Roza mira, 2005. – 116, [1] s.
17. Shcho reklamuvaly u lvivskii presi blyzko 100 rokiv tomu? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://photo-lviv.in.ua/scho-reklamuvaly-u-lvivskij-presi-blyzko-100-rokiv-tomu/>

Мороз П. В., Мороз И. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМЫ КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ (МЕТОДИКА РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ)

Автор статьи отмечает, что важной составляющей полноценного развивающего обучения на уроке истории является вовлечение в учебный процесс различных наглядных средств. Основным источником этих видов наглядности должен быть школьный учебник. Это, по мнению авторов, позволит превратить его в рабочую книгу, которая будет побуждать ученика работать с ней самостоятельно. В статье раскрываются особенности использования рекламы в школьном учебнике всемирной истории, представлена методика работы с ними на уроках истории.

В частности, авторы отмечают, что реклама является ценным историческим источником, поскольку содержит информацию о товарах, вкусах и запросах потребителей и опосредствованно – об экономическом положении страны. В статье отмечается, что ее использование в учебном процессе будет эффективным в сочетании с другими видами информации, например статистическими материалами, мемуарной и художественной литературой и др.

Ключевые слова: школьный учебник истории; структура учебника; иллюстративный материал; реклама.

Moroz P., Moroz I.

USE OF ADVERTISING AS A HISTORICAL SOURCE IN A SCHOOL HISTORY TEXTBOOK: METHODOLOGY OF WORK IN THE RESEARCH-BASED STUDY

The authors state that an important part of developing a full-fledged developing teaching at the History lesson is including various visual aids in the learning process. The main source of these types of vizualization must be a school textbook. The article reveals the peculiarities of advertising in a school history textbook, provides the methodology of working with it at the history lessons.

In particular, the authors notify that advertising is a valuable historical source as it contains information about products, tastes and needs of consumers and demonstrates the economic situation of the country indirectly. In the article, it is considered that its use in the educational process will be effective in combination with other types of information, for example, statistical materials, memoirs, fiction, etc.

Keywords: school history textbook, textbook structure, illustrations, advertising.

УДК 37.016:3

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Т. Г. Назаренко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України,

головний науковий співробітник

відділу навчання географії та економіки,

e-mail: geohim@ukr.net

У статті розкриваються актуальні питання щодо використання підручника географії в навчально-виховному процесі основної школи. Проаналізовано проблеми, що пов'язані з методичними особливостями роботи вчителя географії з підручником при різноманітних формах проведення уроку. Представлено методичні рекомендації щодо застосування підручника географії учителем в школі та учнем вдома.

Ключові слова: основна школа; рівні навчання; диференційована структура підручника; методи навчання географії; підручник географії нового покоління.

Постановка проблеми. У зв'язку з реформою загальноосвітньої школи через запровадження оновлених критеріїв оцінювання якості знань актуалізується роль навчальної літератури, створюються нові шкільні підручники. Перевтілюючись із пасивного носія інформації на активну дидактичну систему, навчальна книжка покликана формувати мотивацію у формуванні різнобічних наукових законів і закономірностей, ґрунтовно і

всебічно розкривати зміст навчального матеріалу, сприяти становленню емоційно-ціннісних взаємин особистості, виробленню практичних умінь та навичок географічного спрямування [4, с. 3].

Нині накопичено чималий досвід створення та використання навчальної літератури.

Підручник – це найперше джерело навчальної інформації, основний дидактичний засіб, який забезпечує процес навчання і викладання [3, с. 208]. Він є найважливішою складовою всього навчально-методичного процесу, суттєвим компонентом освітньої системи. Наука географія розвивається на стику природничих і суспільних наук, охоплюючи коло проблем взаємодії суспільства та природи в територіальному розрізі. Географія, як шкільний предмет, розглядає взаємозв'язок компонентів у системі «природа – людина – суспільство». Шкільна географічна освіта спрямована на формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню та розвиток умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних та екологічних подіях, що відбуваються в нашій державі та світі.

Варто зазначити, яким же чином під час навчання географії надати учням необхідні знання, уміння та навички під час роботи з підручником і яка при цьому роль вчителя географії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами проведеного нами аналізу публікацій останніх років у зарубіжній і вітчизняній науковій літературі, можна зробити висновок про визначення основних об'єктів у дослідженні проблеми підручникотворення: добирання змісту навчання та особливості його організації в підручнику, апробація навчальних матеріалів, його відповідність засадам особистісно орієнтованого навчання тощо [6, с. 165].

За останні декілька років українськими вченими створено нове покоління сучасних підручників для різних курсів шкільної географії. Питання проблеми підручникотворення прямо чи опосередковано вивчали М. М. Баранський, Л. М. Булава, Н. М. Буринська, Л. П. Величко, С. Г. Коберник, В. П. Корнєєв, Л. І. Круглик, Н. В. Муніч, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, В. Ю. Пестушко, О. Я. Скуратович, А. Й. Сиротенко, Л. В. Тименко, О. М. Топузов, Г. Ш. Уварова, П. Г. Шищенко та інші вчені. Значний внесок також зробили вчені-психологи, зокрема А. Д. Копилова, Е. І. Корман, Е. І. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер та багато інших.

Нині роботі з підручником на уроках географії приділяється значна увага, хоча за браком спеціальних досліджень та окремих методичних статей учитель-географ все ще не дістає потрібної методичної допомоги. Саме тому ефективне використання підручника подекуди продовжує залишатися проблемним місцем у шкільному навчанні географії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядаються методичні особливості щодо навчального предмета географія та відповідного змістового наповнення текстів підручника, а також алгоритм роботи з ним.

Виклад основного матеріалу. Підручник має текст, різнобічний відеоряд, різні за рівнем складності та за методичною і дидактичною

спрямованістю завдання, але головне призначення підручника не в тому, щоб пояснювати вже прочитаний текст, а в тому, щоб з усіх наведених джерел дістати сучасну географічну інформацію, що спричинить утворення географічних знань, які можна застосувати в практиці життя та, безумовно, в майбутній професійній діяльності. Учні, які навчаються в 6-му класі, вперше знайомляться як з навчальним предметом – географія, так із підручником з географії, тому роль вчителя і полягає в тому, щоб якомога ефективніше зробити процес роботи з підручником для посилення мотивації у оволодінні географічним матеріалом.

Специфіка географії – в її природно-суспільній сутності, тому що курс інтегрує природні та суспільні елементи наукових знань. Сучасна географія вивчає просторово-часові взаємозв'язки та взаємодії в географічній дійсності та є цілісною системою «людина – природа – економіка – навколишнє середовище» [5, с. 10].

Підручник – це особлива дидактична система, яка не тільки розкриває зміст навчання, а й є специфічною моделлю процесу навчання. Це означає, що підручник має двоєдину суть. З одного боку, для переважної більшості учнів він є джерелом знань, носієм змісту навчання, а з другого – він є засобом навчання, що має матеріальну форму, пов'язану зі змістом навчання та процесом засвоєння цього змісту.

Підручник географії – важливе джерело знань не тільки з цього предмета, а й із суміжних дисциплін. Його зміст охоплює багато знань: біологічні, хімічні, фізичні, історичні, математичні, соціальні, економічні. Тому апріорі підручник географії має переваги перед іншими підручниками [6, с. 164].

Велика роль у роботі з підручником належить учителю. Він навчає учнів самостійно розбиратися у географічному матеріалі, відбирати його, виділяти головне [5, с. 12].

Робота з підручником та іншими друкованими текстами – метод навчання, що широко використовується у школі. Він має велике значення для освіти, виховання та розвитку учнів, підготовки їх до самостійного життя [2, с. 54–58].

Кращому усвідомленню змісту учнями, а також підготовці їх до самостійного користування підручником сприяє складання плану. Ця робота передбачає аналіз тексту, виділення основних думок, відокремлення головного від другорядного, розподіл тексту на логічно завершені частини, добір заголовків до кожної з них. Рекомендується спочатку поєднувати складання плану з фрагментарним відтворенням змісту тексту учнями.

Для кращого усвідомлення тексту і його плану корисно добирати ілюстрації до відповідних його пунктів. Складений план записують в зошитах.

Особливу увагу в роботі з підручником варто приділяти навчанню учнів повторювати зміст усвідомленого навчального матеріалу.

Послідовність цієї роботи забезпечується такими етапами: переказ за питаннями вчителя, серією ілюстрацій, поданим розгорнутим, а потім за стислим планом, і нарешті – зв'язний переказ, коли учні виконують завдання, сформульоване узагальнено (наприклад, «Поясни прочитане»).

В основній школі методична робота має організовуватися таким чином, щоб учні більш-менш самостійно працювали з підручником як джерелом знань. Спочатку вчитель проводить бесіду, актуалізує знання школярів, необхідні для свідомого засвоєння нового матеріалу, аналізує відповідні наочні посібники, незнайомі поняття, що зустрічаються в тексті, частково пояснює тему. Далі пропонує учням самостійно вивчити тему, прочитавши відповідну статтю підручника. Після того, як учні ознайомилися зі статтею, вчитель перевіряє її засвоєння, додатково пояснює складніші моменти (встановлення причинно-наслідкових зв'язків, нові поняття).

Корисно для організації самостійної роботи учнів з текстом підручника ставити перед читанням тексту запитання, на які учні повинні знайти відповіді в підручнику.

Поступово ускладнюючи таку роботу, збільшуючи питому вагу самостійності в ній школярів, можна досягти такого рівня розвитку вмінь працювати з підручником, що у низці випадків відпадає необхідність працювати з текстом на уроці – вчитель зможе практикувати самостійне вивчення певних відомостей з підручника під час підготовки учнями домашніх завдань [2, с. 112–113].

У роботі з підручником необхідно дотримуватися виконання деяких організаційних вимог. Починаючи працювати з новим підручником, вчитель на першому ж уроці знайомить учнів з його назвою, авторами, структурою, характером матеріалів, пояснює учням, як вони будуть користуватимуться цим підручником під час підготовки домашніх завдань, і для кращого засвоєння того, що пояснював учитель, і для самостійного набуття знань.

Вчитель характеризує за змістом основні розділи підручника, відмічає значення відеоряду, суть подання ілюстративного та картографічного матеріалу, картосхем, таблиць, схем, зміст різнорівневих запитань і тестових завдань і пояснює, як працювати з ними. Корисним прийомом є робота з ілюстраціями підручника: розглядання і аналіз малюнка, порівняння малюнків, знаходження в тексті відповідного місця до ілюстрації. Вчитель звертає увагу учнів на належні ілюстрації підручника, пам'ятаючи, що за допомогою ілюстрацій можна забезпечити чіткі уявлення учнів про виучувані об'єкти, явища, події [4, с. 2–4].

Також учитель пояснює учням, як готувати уроки за підручником (на конкретних прикладах), звернувши їхню увагу на такі моменти самостійної роботи: пригадування того, що розповідав учитель на уроці; перегляд матеріалу уроку, зафіксованого в зошитах; читання всього тексту, який було задано; розгляд ілюстрацій до тексту; повторне читання із зосередженням уваги на складних нових наукових поняттях, висловах, визначеннях, формулюваннях, закономірностях; виучування напам'ять необхідної частини інформації (головного, суттєвого, точного, наприклад нових географічних назв, географічних об'єктів, знаходження їх на картах тощо); відповіді на запитання в кінці тексту; переказ матеріалу підручника.

Робота з підручником географії поєднується із веденням зошитів, в які записуються географічні назви, визначення, узагальнення, висновки, нові поняття, план вивчення теми, виконуються таблиці, схеми, діаграми тощо.

На уроках і в позакласній роботі, крім підручників, використовуються журнали, науково-популярна і художня література. В основній школі учитель географії спеціально добирає пізнавальну і науково-доступну учням літературу. Користуватися нею можна по-різному: зачитати уривок з художнього або науково-популярного твору – в процесі розповіді, пропонувати учням прочитати в класі (вголос або мовчки) уривок з додаткової літератури; прочитавши початок оповідання чи нарису, зупинитися на проблемному місці, збуджуючи до активної мозкової роботи, або запропонувати школярам дізнатися про подальше розгортання подій, ознайомившись з твором до кінця. Додаткову літературу в 6-му класі використовують з метою наближення навчання до сучасного життя, враховуючи, що не завжди в підручнику географії є останні відомості, які необхідно довести до усвідомлення учнів. Зрозумілою є необхідність використання газетних матеріалів на уроках географії з метою наближення навчання до сучасного життя, розширення громадянського світогляду учнів.

Здебільшого вчителі звертаються до підручника, щоб уточнити колективно сформульовані учнями визначення або провести одну-дві, рідше – три, практичні вправи, або дати домашнє завдання. І учні за підручником працюють в основному тоді, коли готують урок.

Навряд чи можна вважати таку форму роботи з підручником достатньою. Учні мало привчають самостійно орієнтуватися в матеріалі підручника, раціонально працювати над засвоєнням викладених у ньому теоретичних відомостей і свідомо, осмислено виконувати практичні завдання. Це одна з причин того, що багато учнів не працюють як слід з підручником: готуючи урок, невдумливо перечитують текст параграфа. Тим часом підручник, на що вказує сама його назва, завжди має бути під рукою учня, за ним він повинен учитися, вдосконалювати практичні вміння і навички.

Підручник містить теоретичний матеріал для засвоєння та практичні завдання і вправи для виконання на уроках і вдома. Конче важливо ознайомити учнів з умовними позначеннями, якими виділено матеріал для спостереження: опору на знання, здобуті в початковій школі на уроках природознавства; вправи, що містять додаткові відомості; завдання підвищеної складності; теоретичні відомості з географії; значущі визначення наукових понять. Проте система умовних позначень може бути успішно засвоєна в процесі практичної роботи з підручником. Окремо варто зупинитися на кольоровому виділенні ключових (опорних) понять-термінів, особливо важливих заголовків, формулювання визначень, а також на роботі з картами та картосхемами.

Для вивчення питання, якими прийомами роботи з підручником географії найчастіше користуються учні, у школах м. Києва і Київської області проводилось спеціальне опитування. Роботою було охоплено 35 шостих класів – 967 учнів. Відповідаючи на запитання анкети, учень повинен був засвідчити, по-перше, як він готується до уроку: що робить спочатку – вчить матеріал, що міститься в підручнику, переказує його чи відповідає на запитання

в кінці параграфа або виконує практичне завдання, чи працює з картою; по-друге, якими прийомами вивчення нового матеріалу і як часто користується (в анкеті перераховувалися прийоми, з яких необхідно було виписати стовпцем, відповідно до частоти використання, найбільш уживані).

Одержані результати досить красномовні. Серед опитаних 57 % учнів спочатку «учать параграф». Опрацьовуючи теоретичний матеріал підручника, учні здебільшого (79 %) обмежуються простим читанням, 46 % учнів переказують прочитаний матеріал. Невелика частина з них (19 %) – аналізує таблиці і схеми, ще менша (14 %) – добирає приклади до визначень, а 5 % учнів разом з текстом використовують картографічні матеріали. І лише одиниці складають план та конспект параграфа. До самоперевірки вдаються декотрі, причому зчаста це робиться одноманітно: переказуючи матеріал, учень час від часу заглядає в підручник для звірення своєї відповіді. Проведений експеримент засвідчив необхідність спеціального навчання школярів працювати з підручником, адже теоретичний матеріал, який подається в підручнику, неоднаковий за змістом, ступенем складності, обсягом та значенням, тому потребує різного підходу, різних прийомів навчання, які мають певні методичні особливості [7].

Географічні визначення повинні заучуватися учнями не просто напам'ять, а розумітися, матеріал, у якому подано другорядні ознаки географічного явища, аналіз прикладів, достатньо уміти пояснювати своїми словами. Практика досвідчених учителів вказує на різні форми роботи з підручником. Тексти до тем, що вивчалися в попередніх класах, є порівняно легшими, учні самостійно читають, запам'ятовують, наводять власні приклади.

Організуючи роботу з підручником географії в основній школі, вчитель має усвідомлювати, що у шестикласників ще початковий рівень сформованості пізнавальних і практичних умінь. Процес засвоєння нових знань відбувається шляхом поступового переходу від конкретних до більш абстрактних форм мислення, які набувають основного значення у розумовій діяльності школярів. Основні прийоми роботи з підручником географії, які застосовуються в початковій школі, ефективні й у основній, але для формування необхідного достатнього та високого рівня умінь та навичок самостійної роботи необхідно застосовувати прийоми вищого рівня самостійності, зокрема: розуміння єдності та різниці природних явищ, процесів; систематизації та узагальнення матеріалу, що вивчається; повторення раніше вивченого матеріалу; застосування знань, набутих під час вивчення різних географічних тем і розділів, на уроках суміжних предметів; самостійного вивчення матеріалу, який був певним чином відомий учням з їхньої життєвої практики або опрацьовувався під час вивчення суміжних предметів. Учні основної школи можуть виконувати завдання типу: знайти у тексті підручника географії відповідь на запитання, поставлене вчителем; прочитати текст підручника після обговорення певного питання, щоб уточнити правильні чи помилкові раніше висловлені міркування; працювати з таблицями підручника для встановлення певної закономірності; читати текст з коментарем; знайти у тексті те, про що не говорив учитель; визначити, як практично застосовуються явища, закони, закономірності, прилади; порівняти

малюнки, схеми, таблиці у новому параграфі чи у новому і раніше вивченому; скласти запитання за текстом параграфа чи окремих його частин; підтвердити правильність відповіді до якісного завдання посиланням на текст підручника.

Охарактеризуємо основні методичні прийоми: самостійне вивчення усього матеріалу підручника або його частини. При цьому робота з підручником повинна бути спрямована насамперед на засвоєння основних понять, законів, теорій. Виділення у тексті головного, аналіз змісту, синтез результатів аналізу, абстрагування від другорядного матеріалу – це головні елементи опрацювання матеріалу підручника; виділення й опис різних структурних елементів навчального матеріалу; складання порівняльних таблиць з використанням раніше вивченого матеріалу; самостійне вивчення ілюстрацій, проведення аналізу певного процесу (при цьому важливу роль відіграє система запитань, що спрямовує діяльність учнів); розв'язування задач, складених на основі наведених у тексті підручника. Однак варто зауважити, що формування в учнів раціональних прийомів роботи з книжкою відбувається успішно лише за умови, що цим прийомам їх спеціально навчають. Наприклад, узагальнений прийом, спрямований на встановлення смислової структури навчального тексту, може містити такі дії: осмислити текст у цілому; виділити у тексті послідовність відносно самостійних частин – тем; оцінити інформаційну значимість виділених тем; виділити підтеми тексту і впорядкувати їх за ознакою смислової близькості між собою і головною темою тексту; здійснити смислове групування; встановлену смислову структуру тексту представити графічно чи у формі складного плану; викласти (усно чи письмово) зміст тексту відповідно до його смислової структури.

Аналізуючи поради Ю. Бабанського [1, с. 87], нами узагальнено такі методичні особливості роботи з підручником географії. Учитель, готуючись до уроку за методикою проведення уроку, має ознайомитись з текстом підручника за темою: вичленити у ньому поняття чи окремі характеристики поняття, що вивчається; розділити текст на декілька логічно завершених частин, кожна з яких присвячена новій географічній події чи природному явищу, закону чи поняттю, чи новому елементу нового поняття, якщо вони у цілому становлять зміст нового навчального матеріалу; вичленити у кожній частині навчального матеріалу найважливіші ключові елементи, характеристики тощо, без знання яких неможливо однозначно і правильно засвоїти поняття, обміркувати, як вони будуть коротко вербально визначені, охарактеризовані; розділити останній матеріал кожної частини на ілюстрований та довідковий; обміркувати головні думки кожної нової частини навчального матеріалу, загальне резюме уроку – головну його думку в цілому; визначити план (опорний конспект тощо) викладення чи вивчення основних питань у змісті уроку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Насамкінець варто наголосити, що характер роботи з підручником визначається її метою, змістом виучуваного матеріалу та способами проведення уроку. Підручник нерідко використовують для повторення матеріалу перед контрольною роботою, у підготовці до підсумкового географічного диктанту. Без підручника важко організувати узагальнююче повторення великих тем. Підручник з географії має

сформувати в учнів уміння використовувати різні джерела географічних даних – картографічні (карти, картосхеми, елементи карт), статистичні (цифровий, числовий, діаграмний, кількісний, табличний матеріали), медіа (телепередачі, Інтернет джерела тощо) – для пошуку, інтерпретації і демонстрації різноманітної географічної інформації та формування в учнів на цих засадах ключових географічних компетенцій у виконанні конкретних дій, що набуті на основі застосування географічних знань та попереднього досвіду.

Отже, варто систематично застосовувати в навчанні географії раціональні, корисно вивірені форми і методи роботи з підручником. Звичайно, вміння працювати з підручником не приходить до учнів саме по собі, йому треба систематично навчати, передусім виробляти вміння раціональної організації праці на уроках географії в школі та вдома – під час виконання домашніх завдань.

За допомогою сучасних методів навчання та методичних прийомів учні вчаться самостійно працювати з підручником. Лише самостійна робота дасть позитивний результат у здобутті географічних знань.

Використані джерела

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии / Н. Н. Баранский. – М. : Учпедгиз, 1960. – 452 с.
3. Даринский А. В. Методика преподавания географии : учеб. пособ. [для географических специальностей пед. ин-тов] / А. В. Даринский. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
4. Корнєєв В. П. До проблеми ефективності підручників з географії / В. П. Корнєєв // Географія. – 2007. – № 18. – С. 2–4.
5. Корнєєв В. П. Зміст і методика використання диференційованих дидактичних матеріалів / [В. П. Корнєєв, Т. Г. Назаренко, Л. І. Круглик та ін.]. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 18 с.
6. Назаренко Т. Г. Методичні засади змісту шкільного підручника «Загальна географія» / Т. Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Мадзігон. – К. : Педагогічна думка, 2004. – Вип. 5. – С. 164–68.
7. Топузов О. М. Географія материків і океанів. Підручник для 6 кл. / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2013. – 376 с.

References

1. Babanskij Yu. K. Metody obuchenija v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole / Yu. K. Babanskij. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 208 s.
2. Baranskij N. N. Metodika prepodavaniya ehkonomicheskoy geografii / N. N. Baranskij. – M. : Uchpedgiz, 1960. – 452 s.
3. Darins'kij A. V. Metodika prepodavaniya geografii : ucheb. posob. [dlya geograficheskikh special'nostej ped. in-tov] / A. V. Darinskij. – M. : Prosveshchenie, 1975. – 368 s.
4. Kornieiev V. P. Do problemy efektyvnosti pidruchnykiv z heohrafiij / V. P. Kornieiev // Heohrafiia. – 2007. – No 18. – S. 2–4.
5. Kornieiev V. P. Zmist i metodyka vykorystannia dyferentsiiiovanykh dydaktychnykh materialiv / [V. P. Kornieiev, T. H. Nazarenko, L. I. Kruhlyk ta in.]. – Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 2007. – 18 s.
6. Nazarenko T. H. Metodychni zasady zmistu shkilnoho pidruchnyka «Zahalna heohrafiia» / T. H. Nazarenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / hol. red. V. M. Madzihon. – K. : Pedahohichna dumka, 2004. – Vyp. 5. – S. 164–68.

7. Topuzov O. M. Neohrafiia materykiv i okeaniv. Pidruchnyk dlia 6 kl. / O. M. Topuzov, T. H. Nazarenko, O. F. Nadtoka, L. P. Vishnikina. – K. : DNVP «Kartohrafiia», 2013. – 376 s.

Назаренко Т. Г.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧЕБНИКОМ ГЕОГРАФИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются актуальные темы по использованию учебника географии в учебно-воспитательном процессе основной школы. Рассмотрены вопросы, которые связаны с методическими особенностями работы учителя географии с учебником при различных формах проведения урока. Представлены методические рекомендации по применению учебника учителем географии, а также учеником, как в школе, так и дома.

Поскольку сейчас работе с учебником на уроках географии уделяется значительное внимание, но за неимением специальных исследований и отдельных методических статей, учитель-географ все еще не получает необходимой методической поддержки. Вот почему использование учебника продолжает оставаться проблемным местом в школьном обучении географии. Статья раскрывает те необходимые методические приемы, использование которых приведет к эффективному формированию географических знаний у школьников, именно с помощью учебника географии в основной школе.

Ключевые слова: основная школа; уровни обучения; дифференцированная структура учебника; методы обучения географии; учебник географии нового поколения.

Nazarenko T.

FEATURES METHODOICAL ACTIVITY WITH THE TEXTBOOK OF GEOGRAPHY AT BASIC SCHOOL

The article highlights actual problems how to use geography manual for teaching at school. The problems connected with methodical peculiarities for dealing with manual by geography teacher are analyzed. Methodical recommendations for using manual at school and home and also integrated aspects of teaching geography at school are given.

Content of the article points out that the textbook – a first source of educational information, the main didactic tool, which provides teaching and learning process. Textbook – is an essential component of all educational and methodical process, an essential component of the educational system. How, then, while studying geography give students the necessary knowledge and skills when working with a textbook and that while the role of the teacher of geography. After all, science geography develops at the intersection of natural and social sciences, including a range of issues of interaction between society and nature in territorial aspect.

Textbook geography is to form students' ability to use various sources of geographic data – mapping (maps, kart elements cards), statistics (digital, numeric, chart, quantitative Tables), media (TV, Internet sources, etc.) – searchable interpretations and demonstrations of various geographic information and development of students on the basis of these key geographic competence in carrying out specific actions acquired through the application of geographical knowledge and previous experience.

Therefore, it is systematically applied in teaching rational, well-adjusted forms and methods of work with the textbook. Of course, the ability to work with the textbook comes to the disciples by itself, it must systematically teach, especially the ability to make rational organization of labour in geography lessons at school and at home – while doing homework.

Using contemporary methods of learning and teaching methods, students learn to work independently with the textbook. Only self-study will give a positive result in acquiring geographical knowledge.

The author reveals those necessary instructional techniques, the use of which will lead to the effective development of geographic knowledge among students, both times with a geography textbook in basic school.

Keywords: basic school; levels of study; different structure of the textbook; methods of teaching geography; a textbook of a new generation of geography.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

О. С. Пасічник,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: bez-nicka@ukr.net*

Автор аналізує вітчизняний та зарубіжний досвід навчання іноземних мов у початковій школі у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. У статті визначено чинники, що сприяли впровадженню раннього навчання іноземних мов, та охарактеризовано динаміку розвитку методичних поглядів до окресленої проблеми. Значну увагу звернено на особливості добору змісту навчання та його відображення у вітчизняних підручниках з іноземних мов.

Ключові слова: раннє навчання іноземних мов; молодша школа; підручник; тенденції розвитку; компетентнісний підхід; конструювання змісту навчання.

Постановка проблеми. Однією з найбільш характерних глобальних тенденцій у сфері сучасної іншомовної освіти є обов'язкове вивчення іноземних мов у початковій школі. Утвердженню цієї ідеї та закріпленню її статусу в нормативних документах передували тривалі роки експериментальних досліджень та наукових дискусій у галузі методики, лінгвістики та психології. Особливо актуалізувалося пошуки в цій галузі у другій половині ХХ ст., коли інтенсифікувалися інтеграційні та глобалізаційні процеси, розпочалося створення єдиного європейського ринку праці. Метою досліджень було вивчити психофізіологічні особливості дітей у розрізі їх здантостей до оволодіння нерідними мовами в умовах штучно створеного іншомовного середовища та, на основі цих напрацювань, обґрунтувати найбільш оптимальні форми та методи навчальної діяльності у масовій школі.

Аналіз останніх досліджень. Серед науковців, які працювали над питаннями раннього навчання іноземних мов³ та споріднених проблем у ХХ ст. можемо виокремити прізвища В.В. Алякринського, Л.С. Виготського, Н.Д. Гальскової, О.І. Негневицької, С.Л. Рубінштейна, Дж. Брунера, В. Пенфілда, Г.Е. Піфо, Е. Пулгрема тощо. Вивченню проблеми навчання іноземних мов у історичній ретроспективі важливим присвячено фундаментальне дослідження О.О. Миролюбова, в якому акумульовано тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Російській імперії та СРСР упродовж 1860 р. – 90-х рр. ХХ ст. Різнобічно висвітлюються аспекти розвитку навчання іноземних мов та підготовки вчителів на території України упродовж ХІХ–ХХ ст. у працях О.Є. Місечко.

³ Під раннім навчанням у методичній літературі прийнято розуміти навчання дітей старшого дошкільного віку (4-6 років), а також навчання в 1-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів (6-10 років). У межах статті автор зосереджує увагу на навчанні учнів початкової школи (1-4 класи).

На початку 90-х рр. XX ст. навчання іноземних мов перетворюється на глобальну тенденцію. Відповідно, увага до цього аспекту іншомовної освіти зростає, база напрацювань попередніх десятиліть поступово доповнюється новими ідеями (комунікативна та соціокультурна спрямованість навчального процесу, впровадження елементів ігрової діяльності тощо) та реалізовується у змісті перших підручників на навчально-методичних комплектів для початкової школи України (Н.П. Басай, О.О. Коломінова, О.А. Паршикова, В.М. Плахотник, Н.К. Полонська, В.Г. Редько, С.В. Роман, Т.Л. Сірик, Г.С. Чекаль та ін.).

Формулювання цілей статті. проаналізувати вітчизняний та зарубіжний досвід навчання іноземних мов у початковій школі; виявити чинники, що зумовили доцільність навчання першої іноземної мови в початковій школі; охарактеризувати динаміку розвитку методичних поглядів та підходів до організації навчання іноземних мов у початковій школі, визначити особливості добору змісту навчання та його представлення у навчальній літературі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду дає змогу зробити висновок про те, що проблемі раннього навчання іноземних мов (ІМ) завжди приділяли значну увагу (В.В. Алякринський, Л.С. Виготський, Н.Д. Гальскова, О.І. Негневицька, С.Л. Рубінштейн, Г.В. Рогова, О.О. Леонтьєв, В.С. Цетлін, О.С. Ханова, Дж. Брунер, В. Пенфілд, Г.Е. Піф, Е. Пулгрем та ін.). Ключовими питаннями, на які намагалися дати відповідь педагоги, лінгвісти та психологи були: 1) в якому віці варто розпочинати навчання ІМ у закладах освіти та 2) яким чином організувати систему оволодіння новою мовою, щоб вона забезпечила належну результативність.

Пік зацікавленості окресленою проблемою в США та країнах Західної Європи припадає на 50-ті рр. XX ст. Основний акцент робився на тому, що діти молодшого шкільного віку мають кращі здібності до оволодіння новими мовами; висувалося припущення, що старші школярі більше зосереджені на вивченні основ наук, а тому їм не цікаве вивчення нового предмета на елементарному рівні [2, с. 11]. Також уважалося, що іншомовна освіта має потенціал до формування позитивного та більш толерантного уявлення про інші культури, сприятиме зближенню націй – проблеми, яка була особливо актуальною для повоєнного світу. Ці процеси супроводжувалися активними обговореннями як на рівні окремих держав, так і під час міжнародних заходів за підтримки ЮНЕСКО та Ради Європи. Такий ентузіазм був притаманний не лише державним інституціям, але й батькам, які прихильно ставилися до нової ініціативи [2, с. 11]. Однак, перші розвідки у цій галузі не дали однозначної відповіді. Так, навчальний експеримент *FLES (Foreign Language in Elementary School)* не виправдав себе в США, у той час як подібний підхід до навчання французької мови у школах Англії, навпаки, продемонстрував порівняно високу ефективність навчання, зазначає Д. Роуландс [1]. Така неоднозначність отриманих результатів призвела до згортання розпочатих проектів в одних країнах, але окреслилася як одна з провідних тенденцій реформування системи шкільної освіти в інших [2, с. 12].

Глобалізаційні тенденції, які стали характерними для Європи другої

половини ХХ ст., а також потреба у фахівцях, які володіли б іноземними мовами на належному рівні були основними рушійними чинниками запровадження раннього навчання ІМ. Серед перших, хто запровадив обов'язкове навчання ІМ у початковій школі стали країни Північної Європи: Данія (1958 р.), Швеція (1962 р.), Фінляндія (1970 р.), Ісландія (1973 р.). Окрім соціально-політичних чинників, у скандинавських країнах на той час уже сформувалися стійкі традиції до здійснення іншомовного навчання, а пропоновані проекти та ініціативи лише прискорювали закріплення офіційного статусу ІМ [2, с. 15]. Після реформування систем освіти в 1980-90-х рр. поступово було запроваджене обов'язкове навчання ІМ в інших країнах Європейського Союзу: Австрія (1983 р.), Нідерланди (1985 р.), Португалія (1989 р.), Греція та Італія (1993 р.) тощо. Нині практично в кожній країні ЄС передбачається обов'язкове навчання ІМ у початковій школі. Таке рішення було прийняте країнами ЄС у 2006-2008 рр. (за виключенням Ірландії та Великобританії). Загалом навчання ІМ у країнах Європи розпочинається у віковому діапазоні 5-9 років. В окремих випадках – раніше – у дошкільних навчальних закладах (Іспанія, Мальта). У середньому на ІМ в початковій школі відводиться 10% загального навантаження, тобто 2-3 години на тиждень, а у деяких країнах – до 5–8 годин [3, с. 10].

Беззаперечним фактом є те, що ініціативи щодо запровадження обов'язкового навчання ІМ у початковій школі в розвинених країнах Західного світу характеризувалося системністю, масштабністю та належною фінансовою підтримкою. Результати численних експериментів засвідчили, що найбільш успішний контекст для оволодіння ІМ у ранньому віці створюють ситуації її природного використання з метою вирішення комунікативних завдань в умовах, де ця мова слугує засобом спілкування. Це зумовлювало упровадження комунікативно-діяльнісного підходу до організації процесу оволодіння мовою. Розроблена на його засадах навчальна література, яка на початку 90-х рр. ХХ ст. уперше потрапить на ринки пострадянських країн, змусить вітчизняних педагогів, методистів та авторів підручників переглянути усталені погляди на методику навчання ІМ та визначення цілей навчання.

Паралельно із науковими пошуками в галузі раннього навчання ІМ у розвинених країнах Заходу, аналогічні процеси відбувалися і у колишніх республіках СРСР. Хронологічно вони були більш розтягненими в часі, а через особливості соціально-політичного устрою держави дослідження характеризувалися деякою “захищеністю” від впливів Західного світу. Загалом така автономність зумовлює цінність напрацювань вітчизняних науковців для методичної науки, яка мала “власний шлях розвитку”.

Аналіз вітчизняного досвіду засвідчує, що упродовж другої половини ХХ ст. навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах здебільшого розпочиналося у 5-му класі (інколи з 4-го). Водночас, за побажанням батьків дозволялося організовувати групи для занять ІМ у дошкільних закладах та в початкових класах загальноосвітньої школи. Проте ці заходи здебільшого мали експериментальну спрямованість і були зорієнтовані на отримання відповіді щодо доцільності введення дітей дошкільного та раннього шкільного віку в

іншомовне середовище та пошук ефективних методів його організації. Загалом раннє навчання було прерогативою шкіл із поглибленим навчанням ІМ. Перший експеримент щодо навчання ІМ у початковій школі, починаючи з 3-го класу було здійснено у 1940 р. Він охопив кілька десятків шкіл найбільших міст СРСР (Москва та Ленінград). Процес навчання базувався на засадах усвідомлено-порівняльного підходу. Згідно з тогочасною програмою навчання передбачалося формування в учнів навичок письма та читання та оволодіння значним обсягом теоретичного матеріалу; аудіюванню та говорінню відводилася другорядна роль. Хоча з початком Другої світової війни цей експеримент довелося згорнути, він дав змогу виявити як недоліки, так і позитивні сторони раннього навчання ІМ, а також переглянути деякі методичні засади його організації [9, с. 29].

Після війни активно почали розглядатися питання покращення викладання ІМ, у тому числі і їх раннього вивчення. В новій програмі було сформульоване положення про те, що навчання ІМ у початковій школі розглядається як підготовчий курс в володінні мовою; було окреслено вокабуляр обсягом 300 лексичних одиниць для репродуктивного засвоєння; навички усного мовлення та письма не входили до цілей навчання. Основний пріоритет, як і раніше, належав формуванню умінь і навичок читання. Таке формулювання цілей, вочевидь, зумовлювалося відсутністю можливостей спілкуватися з носіями мови. Відтак, у центрі уваги методистів були питання навчання читання та ідеологічного виховання, у той час як іншим видам мовленнєвої діяльності відводилася допоміжна роль.

На початку 60-х рр. XX ст. відбулося зниження вікового порогу для масового вивчення ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах. Також у цей період почали відкриватися спецшколи з викладанням ряду предметів ІМ, що також зумовлювало необхідність розробляти засади її раннього навчання.

Результати експериментів 40-70-х рр. XX ст. засвідчили перспективність долучення дітей до процесу оволодіння ІМ в молодшому шкільному віці та слугували засадами для рекомендацій щодо упровадження навчання ІМ у початковій школі. Зокрема було обґрунтовано підходи до організації систематичної навчальної діяльності учнів поза межами мовного середовища. Поручено одне з ключових питань методичної науки щодо співвідношення та врахування рідної мови в процесі іншомовної підготовки учнів початкової школи, а також можливість формування у дітей позитивного ставлення до оволодіння ІМ тощо [9, с. 30]. Попри деякі досягнення у цій галузі, експериментальна діяльність щодо навчання ІМ у початковій школі була згорнута.

У 80-х рр. XX ст. розпочався новий етап, коли вчергове інтенсифікувалися дискусії між противниками та прихильниками раннього навчання ІМ. Про це свідчить аналіз змісту публікацій у журналі *«Иностранные языки в школе»*, який на той час вважався однією з основних платформ оприлюднення результатів наукових досліджень та критичного розгляду нових ідей у сфері іншомовної освіти. На важливість проблеми раннього навчання указує й те, що це питання стало однією з тем обговорення на конференції ЮНЕСКО-МАПРЯЛ (Москва, 1985 р.). Було визначено, що найбільш оптимальним для початку навчання ІМ є вік 5–8 років, коли дитина вже оволоділа системою рідної мови і

більш усвідомлено підходить до оволодіння новим мовним кодом [9, с. 30]. Під впливом комунікативного підходу, який входив у практику середньої школи у цей період були обґрунтовані психологічні умови формування в учнів здатності вирішувати елементарні комунікативні завдання на основі усвідомленого використання мови (О.І. Негневицька).

Можемо констатувати, що в цей час чітко простежувалася тенденція до збільшення прихильників ідеї раннього навчання серед педагогів та психологів, які наводили на його користь вагомі аргументи. Проте, як і раніше, воно залишалося прерогативою шкіл із поглибленим вивченням ІМ, і не було остаточно реалізоване в системі загальноосвітніх навчальних закладів. Лише у 1987 році розпочався широкомасштабний експеримент щодо навчання ІМ у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів. Його результати засвідчили, що діти не втомлюються від уроків, переважна більшість засвоює запропонований матеріал, розуміє інструкції вчителя і може висловлюватися на елементарні теми. Крім того, батьки засвідчували бажання дітей продовжувати мовні ігри вдома зі своїми іграшками, що підтверджувало зростання інтересу дітей цього віку до вивчення мови [5].

Іншою особливістю цього періоду стало те, що в цей час розпочалося створення навчальної літератури з англійської, німецької, та французької мов та її апробація. Характерно, що до створення навчальної літератури в цей період долучилися вітчизняні педагоги. Так, В.М. Плахотником та Т.Л. Сірик було підготовлено посібник для навчання англійської мови в 1-му класі (для спеціалізованих шкіл). Відповідно до концепції авторів, перший рік навчання розглядався як усний вступний курс. Під час уроку учень мав запам'ятовувати матеріал, сприймаючи його усно. Посібник уміщував ілюстративні матеріали, на основі яких і організовувався навчальний процес. Водночас, для учителів (та батьків) у кінці посібника уміщувалися тексти поурочних завдань англійською мовою [11]. Усна основа навчання була зумовлена тим, що в учнів 1-го класу недостатньо сформована техніка читання рідною мовою. З одного боку, нова та складна орфографія іноземної мови могла негативно позначитися на мотивації учнів до навчання, а з іншого – психологічні дослідження констатували, що учні молодшого шкільного віку краще сприймають нову інформацію через слуховий канал. Відтак, тривале усне випередження мало гарантувати, що в умовах штучно створеного іншомовного середовища учні мали змогу починати говорити, подолавши психологічний бар'єр. В другому класі розпочиналася систематична робота над читанням (зокрема на основі підручника І.М. Верещагіної для англійської мови).

Узагальнення вітчизняного та зарубіжного науково-практичного досвіду 40-80-х рр. ХХ ст., дає змогу виокремити такі чинники, які зумовили започаткування раннього навчання ІМ:

- традиційний початок вивчення ІМ у 5-му класі не є ефективним, оскільки учні середнього шкільного віку мають розвинене мислення, а відтак примітивний за змістом навчальний матеріал з іноземної мови (оволодіння звуками і буквами ІМ, простота висловлювань, характерна для початкового етапу тощо) не задовольняє їхні пізнавальні потреби. Вони знаходяться в тому

перехідному віці, коли соромляться виконувати звукові (фонетичні) вправи. Також учні розпочинають систематично вивчати основи наук з усіх предметів і не мають достатньо часу, щоб розвивати навички іншомовного спілкування. Водночас, учні молодшого шкільного віку охочіше виконують такі завдання. Відтак, раннє навчання ІМ давало змогу співвіднести вікові особливості учнів із складністю навчального матеріалу.

- молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для лінгвістичного розвитку дитини завдяки здатності дітей до імітації та імпринтингу. Діти швидко й ефективно можуть оволодівати рідною, а водночас й ІМ, завдяки тому, що процес навчання у дітей відбувається не інтелектуально, а інтуїтивно. Практика свідчить, що з віком людина втрачає інтуїтивні здібності до оволодіння мовою, натомість їх витісняють інтелектуальні здібності, і цей процес стає складнішим. Згодом нейрофізіологічні дослідження підтвердили, що у період між 7 і 11 роками відбувається прискорений розвиток тієї ділянки кори головного мозку, яка відповідає за розвиток мовлення людини. В той же час, у період статевого дозрівання, пік якого припадає на 13-15 років, розвиток цієї ділянки кори головного мозку різко припиняється. Висновок, який роблять дослідники вказує на те, що «критичний період», коли діти мають найбільші здібності до вивчення іноземних мов відповідає початковому етапу навчання в школі. Безперечно, це не означає, що в учнів не можуть розвиватися мовленнєві навички на старшому етапі, просто їх формування більш ускладнене, аніж у період стрімкого росту кори головного мозку [4].

- навчання ІМ у початковій школі сприяє гармонійному розвитку дитини, розвиває її загальні та лінгвістичні властивості. Воно не лише закладає базу для продовження навчання ІМ в основній школі, але й створює передумови для оволодіння другою ІМ.

Усе це давало підстави вважати раннє навчання ІМ не лише можливим, але й перспективним напрямом шкільної іншомовної освіти.

На початку 90-х рр. ХХ ст. поступове впровадження навчання ІМ у початкових класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів України стало одним із напрямів реформування вітчизняної системи освіти [12]. Як зазначалося в Інформаційному збірнику Міністерства освіти України (1994 р.), ця поступовість зумовлювалася необхідністю створити оптимальні умови для організації навчального процесу: підготувати відповідних фахівців і навчально-матеріальну базу [12, с. 14]. Перший рік навчання рекомендувалося розглядати як спеціальний пропедевтичний курс, упродовж якого в учнів мали сформуватися необхідні навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Головна мета пропедевтичного курсу – підготувати учнів до засвоєння основного курсу [12, с. 14].

Зважаючи на те, що відповідна вітчизняна навчальна література на той час ще не була створена, вчителям рекомендувалося використовувати різноманітні посібники й матеріали для початкового навчання, як ті, що були вже видані, так і ті, що мали з'явитися найближчим часом [12, с. 15]. Після розпаду СРСР підручники І.М. Верещагіної та інших авторів не перевидавалися. З метою заповнення вакууму, що утворився, було підготовлено й видано кілька

вітчизняних доробків. Проте вони не завжди відповідали запитам тогочасних педагогів. Водночас, на ринку навчальної літератури почали з'являтися автентичні зарубіжні підручники. Засади, на яких вони базувалися багато в чому суперечили тому, до чого звикли пострадянські вчителі: пропонувалося імпліцитне засвоєння нового навчального матеріалу, індуктивний спосіб пред'явлення лексичного та граматичного матеріалу. Оволодіння мовою значною мірою базувалося на тих алгоритмах, якими дитина оволодіває рідною мовою (прямий і натуральний метод). Звичним до дедуктивного та усвідомленого методу навчання педагогам було непросто прийняти те, що правила читання вважаються неважливими, що в підручниках не надається транскрипція. Відтак, зарубіжними виданнями у початковій школі користувалися здебільшого як додатковими.

Оскільки у цей період для навчання ІМ у початковій школі використовувалася різноманітна навчальна література, в якій лексичний і граматичний матеріал не завжди узгоджувався, то в навчальній програмі не вказувалося, яким саме матеріалом і в якій послідовності мали оволодівати учні, натомість зазначався лексичний мінімум для кожного року навчання. Так, для першого року він становив 100 лексичних одиниць, для другого – 250, третього – 500, четвертого – 850 [12]. Характерно, що саме таким обсягом лексичного матеріалу мали володіти випускники середньої школи згідно з навчальними програмами 80-х рр. ХХ ст. Безумовно, він був завеликим, що, вочевидь, усвідомлювали й автори навчальної програми, тому в змісті її оновленої версії від 1996 р. він був зменшений до 400 лексичних одиниць для початкової школи [13].

Також по-різному була представлена послідовність введення граматичного матеріалу у змісті різних підручників і посібників для навчання ІМ на початковому етапі, а тому вивчення окремих граматичних явищ дозволялося переносити на інший рік навчання у залежності від того, якою навчальною літературою користувався учитель [12].

Навчання на початковому етапі передбачало формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, монологічному і діалогічному мовленні, а також письмі. На кінець початкового етапу навчання обсяг висловлювання кожного співрозмовника у діалогічному мовленні мав становити не менше 5 правильно оформлених реплік, у монологічному мовленні обсяг висловлювання становив не менше 7 фраз. Також на кінець початкового етапу учні мали вміти висловлюватися в письмовій формі. Обсяг висловлювання – не менше 7 фраз [12]. Переклад на початковому етапі розглядався як важливий засіб оволодіння мовним матеріалом і видами мовленнєвої діяльності.

Передбачалося, що досягнення рівня знань, умінь і навичок, який був запропонований у програмі, мав дати учням змогу вести розмову на побутові теми, представляти інформацію про свою країну засобами ІМ.

Можемо констатувати, що питання доцільності раннього навчання ІМ на початку 90-х рр. ХХ ст. не викликало сумнівів. Водночас, невирішеним залишався ряд практичних аспектів. Зокрема, це нерозробленість методики

навчання ІМ у початковій школі, відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення та необхідність створення якісно нової шкільної навчальної іншомовної літератури для тих учнів, які в 5-му класі не розпочинають, а продовжують вивчення ІМ.

Якісно новим періодом у галузі шкільної іншомовної освіти став початок ХХІ ст., який супроводжувався розробкою нових навчальних програм, планів та концепцій іншомовного навчання [10, с. 115–120]. Значною мірою ці нормативні документи спиралися на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, що, поза сумнівом, вважалися квінтесенцією передового світового досвіду в галузі викладання ІМ та оцінювання навчальних досягнень учнів. У 2002/03 навчальному році з'явилися нові навчально-методичні комплекти для початкової школи з англійської, німецької, французької, іспанської мов та було розпочато обов'язкове вивчення ІМ як загальноосвітнього предмета з 2-го класу.

Раннє вивчення ІМ на початку ХХІ ст. мало свої особливості, які знайшли відображення у навчальній програмі, а також у Концепції навчання ІМ у середній загальноосвітній 12-річній школі. Практична мета навчання полягала у формуванні базових навичок і умінь, необхідних для подальшого розвитку комунікативної компетентності в основній та старшій школі [6]. На цьому етапі має здійснюватися формування умінь і навичок спілкування в усній і писемній формах у межах визначених сфер і ситуацій у відповідності до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів [6].

Прикметно, що цей період характеризується появою значної кількості підручників, концепції яких мали як спільні риси, так і деякі відмінності [10, с. 64–67]. Так, протягом майже усього періоду навчання ІМ у початковій школі домінуючими завданнями є завдання за зразком у тому числі й для розвитку креативного мислення. Основною одиницею для введення лексичного і граматичного матеріалу є мовленнєвий зразок, який у змісті підручників для початкової школи, за можливістю, подається з опорою на засоби унаочнення (ілюстрації). Зважаючи на те, що, розпочинаючи вивчення нової мови, учні ще не володіють достатньою мірою графікою як на продуктивному, так і на рецептивному рівнях, пропонувалося проводити пропедевтичний курс під час якого учні мали б навчатися писати й озвучувати літери, складати короткі слова і речення [14, с. 48].

Варто звернути увагу на те, що навчання ІМ на різних етапах початкового навчання має свої особливості. Так, порівнюючи підручники для 2-го класу з підручниками для 3-го і 4-го, виявляємо, що перші пропонують для вивчення ІМ ті способи, якими дитина вчиться говорити рідною мовою. Тобто, відбувається синтетичне образне навчання без теоретичних пояснень на основі конкретного змісту завдань. Тому увага учнів зосереджується на змісті завдання, а не на його структурі, що полегшує засвоєння матеріалу дітьми [16, с. 146]. На переконання Н.П. Чумак, на цьому етапі не варто вдаватися до пояснення граматичних, фонетичних і лексичних явищ. Але, оскільки у дітей з часом розвиваються аналітичні здібності, то у змісті підручників для 3-го і 4-го класів з'являються пояснення граматичних явищ українською мовою, до якої автори звертаються тоді, коли вважають це ефективним. В.Г. Редько зазначає,

що теоретичні коментарі, уміщені у підручнику, мають виконувати допоміжну функцію і використовуватися за умови, що вони сприятимуть практичному оволодінню граматичним явищем. На його переконання, підручник не повинен містити значного за обсягом опису фонетичної системи, граматичної будови та інших аспектів мови, оскільки це не передбачено шкільним курсом вивчення ІМ [15, с. 82–83]. Саме тому в змісті чинних на той час підручників не знаходимо значної кількості граматичних правил.

У змісті всіх аналізованих підручників для початкової школи передбачається виконання нескладних комунікативних завдань з елементами творчості з опорою на мовленнєвий зразок. В.Г. Редько мотивує це тим, що творчі завдання ще досить складні для самостійного виконання, у той час як опора на зразок слугує для учнів алгоритмом, що сприяє формуванню відповідних творчих умінь. У той же час, на його думку, кількість таких вправ і завдань має зменшуватися і вже у 4-му класі перевага надається творчим вправам, які виконуються без опори на зразок [14, с. 47].

У зв'язку з утіленням принципу функціональності у навчальний процес за комунікативно орієнтованою методикою постає питання про використання перекладу в якості опори або засобу навчання. Це питання автори підручників вирішують по-різному. Так, методика, яка пропонується у змісті підручників О.Д. Карп'юк, А.М. Несвіт унеможлиблює зіставлення рідної мови з іноземною. Тобто рідна не використовується у якості засобу навчання. Використання рідної мови для інструкцій і пояснень у змісті цих підручників зведене до мінімуму вже на першому році навчання ІМ, а семантизація лексики відбувається за рахунок засобів наочності, представлених у змісті підручника. На переконання О.Д. Карп'юк, це сприяє безперекладному розумінню і засвоєнню мовного матеріалу [7, с. 540].

Дещо іншої точки зору стосовно ролі рідної мови у процесі іншомовної освіти притримується решта авторів тогочасних підручників. Серед них, зокрема, й автори перших вітчизняних підручників з ІМ, які ще у 80-90-х рр. ХХ ст. вказували на важливість перекладу (Н.П. Басай, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько та ін.). На початку ХХІ ст. їхні погляди залишилися незмінними, тому в змісті їхніх підручників рідна мова використовується для семантизації нової лексики, пояснень нового матеріалу, передбачаються перекладні вправи. Так, у підручниках В.М. Плахотника і Н.К. Полонської вони представлені майже в кожному уроці. У той же час, у серії підручників Н.П. Басай, В.Г. Редька, Н.П. Чумак для перекладних вправ характерна нетиповість у порівнянні з традиційним перекладом, оскільки автори пропонують частковий, а не повний переклад речень. Це означає, що учням пропонується замінити в реченнях окремі українські слова або вирази відповідними іншомовними еквівалентами: *Нou yo маю cuarto clases en la escuela. En casa todos los días yo роблю gymnasia...* (В.Г. Редько «Hola–3», с. 20), *Bruno i Fatima зустрічаються, вітаються. Bruno пропонує яблуко і банан.* (Н.П. Чумак «Французька мова, 5 клас, 1-й рік навчання», с. 20). З одного боку, такий підхід дає змогу акцентувати увагу учнів лише на тому мовному явищі, яке вивчається, а з іншого – це пов'язано з намаганням авторів створити

іншомовне середовище. Незважаючи на те, що автори зазначених підручників визнають важливість використання рідної мови, аналіз їх змісту засвідчив, що кількість перекладних вправ у змісті нових підручників порівняно з підручниками попереднього періоду значно зменшилася.

Соціокультурний компонент також визначається важливим для усіх етапів навчання, у тому числі й для початкового, оскільки в цей час закладаються основи подальшого навчання ІМ, а тому тут мають бути враховані усі компоненти іншомовного навчання, у тому числі й соціокультурного. У свою чергу, це вимагало оновлення змісту навчання – кожен компонент необхідно було збагатити соціокультурними елементами, таким чином, щоб шкільна іншомовна освіта сприяла формуванню умінь і навичок міжкультурної комунікації. Включення соціокультурного компонента на початковому етапі навчання не лише не зменшує важливості практичного володіння мовними формами як засобом спілкування (тобто комунікативного компонента), а навпаки дає змогу реалізувати принцип комунікативної спрямованості й організовувати зацікавлену взаємодію учнів засобами нової мови. Набуття соціокультурних компетенцій допоможе учням асоціювати з конкретною лексичною одиницею ту ж саму інформацію, що й носій мови і таким чином досягати спілкування, максимально наближеного до реального.

Те, що навчання ІМ неможливе без урахування особливостей культури цієї країни, її побуту, менталітету її громадян сьогодні не потребує додаткових доказів. Тому, починаючи з першого року вивчення ІМ, автори вітчизняних підручників включають до їх змісту доступні для розуміння учнів молодшого шкільного віку елементи культури країн, мови яких вивчаються. У першу чергу, це знайомство реалізується на лексичному рівні за рахунок використання найбільш розповсюджених імен людей, назв міст, вулиць, географічних назв і свят у змісті навчальних текстів і діалогів, які також містять у собі зразки, характерні для автентичного мовлення. Уже в 4-му класі вивчення ІМ націлене на пізнання елементів культури і побуту народів, мова яких вивчається. Також на цьому етапі навчання у змісті деяких підручників передбачається незначна кількість завдань, де учні мають порівняти деякі аспекти життя в країнах мова, яких вивчається, з тими, що характерні для України. Зокрема, знаходимо це в підручниках з іспанської мови В.Г. Редька, англійської мови А.М. Несвіт. Так, у підручнику з іспанської мови для 4-го класу учні мають розповісти як святкується новий рік в Іспанії (В.Г. Редько «Hola-4», с. 161), а також написати листа уявному товаришу з Іспанії про те як це свято відмічається в Україні (В.Г. Редько «Hola-4», с. 157). Тобто, як зазначає О.Д. Карп'юк, на початковому етапі відбувається поступовий перехід від імпліцитного до імпліцитно-експліцитного вивчення країнознавчої і соціокультурної інформації [8, с. 27].

Передбачалося, що якість володіння ІМ після закінчення 4-го класу має відповідати рівню A1, визначеному у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [6], який вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови. Це точка, перебуваючи в якій, учень може використовувати у спілкуванні прості засоби, ставити і відповідати на нескладні запитання побутового характеру для задоволення конкретних потреб, використовуючи

обмежений лексично-організований набір ситуативно-специфічних фраз.

Нині відбулися чергові зміни в організації шкільної іншомовної освіти, відповідно до яких початок вивчення першої ІМ змістився з 2-го до 1-го класу. Це логічно, оскільки більшість дітей, які сьогодні приходять до школи, мають досвід вивчення ІМ у дошкільних навчальних закладах. Тому такий крок дає змогу забезпечити наступність між дошкільною та початковою ланками освіти.

Висновки: Результати науково-педагогічних пошуків у галузі раннього навчання іноземних мов в умовах масової школи в другій половині ХХ ст. засвідчили доцільність та перспективність цього напрямку шкільної освіти. Так, було встановлено, що мозок дітей молодшого шкільного віку має спеціалізовану здатність до оволодіння мовою, а сам процес сприяє гармонійному та різнобічному розвитку дитини.

Попри те, що розробки та дослідження в галузі окресленої проблеми здійснювалися у багатьох розвинених країнах другої половини ХХ ст., педагоги та методисти в колишніх республіках СРСР не завжди могли ознайомитися з досягненнями своїх західних колег чи взяти участь у методичних дискусіях через особливості політичного устрою своєї держави, що унеможлилював контакти та налагодження тісної співпраці з зарубіжними педагогами. Така автономність спричинила різні траєкторії розвитку методик навчання ІМ для початкової школи в СРСР та розвинених країнах Заходу. Тому на початку 90-х рр. ХХ ст., коли вітчизняні педагоги отримали змогу познайомитися з напрацюваннями зарубіжних колег (методиками, навчальною літературою), ці розбіжності спричинили своєрідне зіткнення педагогічних парадигм. Відтак, лише 90-ті рр. ХХ ст., стали періодом ознайомлення із зарубіжними методиками та засобами навчання; розпочався процес їх адаптації до умов вітчизняної школи, розробки відповідних програм та апробації авторських концепцій. Логічним завершенням періоду експериментів стала розробка відповідних концепцій і навчальних програм на початку ХХІ ст., які значною мірою спиралися на міжнародний досвід у цій галузі. Раннє навчання ІМ стало обов'язковою складовою програми початкової школи (з 2-го класу), а комунікативно-діяльнісний підхід до організації навчання ІМ із соціокультурною спрямованістю його змісту з було визначено основоположними засадами іншомовної освіти.

Нині навчання ІМ розпочинається з 1-го класу. Це потребує оновлення підходів та навчально-методичного забезпечення, у якому має бути врахована вікова та інтелектуальна специфіка дітей цього віку. Вбачаємо, що комунікативно-діяльнісний підхід і надалі залишатиметься пріоритетним напрямом організації раннього навчання ІМ, проте актуальною є розробка засад навчання ІМ на засадах компетентнісного підходу. Це дасть змогу більш повно врахувати пізнавальні запити та інтелектуальні можливості молодших школярів та сформувати уміння і навички, необхідні для життя у мультикультурному конкурентному світі, де формування здатності вирішувати складні комунікативні завдання є одним із ключових пріоритетів шкільної освіти.

Використані джерела

1. David Rowlands, Towards F.L.E.S. in Britain, Part I The Modern Language Journal, Vol. 56, No. 1 (Jan., 1972), p. 13–20.
2. Foreign Language Teaching in Primary Schools: Issues and Research. – Irish National Teachers' Organisation, Dublin, 1991. – 67 p.
3. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012. – 170 p.
4. Thompson P. M., Jay Giedd, Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps", Nature, March 9, 2000. p. 190–193.
5. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С. 20–26.
6. Іноземні мови. 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова) : Програми для загальноосвіт. навч. закл. та спеціалізов. шк. з поглибл. вивч. іноз. мов. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 208 с.
7. Карп'юк О. Д. Обґрунтування концепції авторської серії навчальних видань з англійської мови для початкових класів загальноосвітніх шкіл України / О. Д. Карп'юк // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 532–542.
8. Карп'юк О. Д. Тарас у Біла в гостях. Про зміст і специфіку навчання за комплектом англійської мови «English-4» / О. Д. Карп'юк // Іноземні мови в навчальних закладах. – №3. – 2003. – С. 26–29.
9. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / З. Н. Николаевна.- Москва, 2014. – 427 с.
10. Пасічник О.С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. XX ст. – початок ХХІ ст.): Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Пасічник. Житомирський держ. ун-т. – Житомир, 2011. – 256 с.
11. Плахотник В. М., Сірик Т. Л. Англійська мова. Навчальний посібник для 1 класу шкіл з викладанням ряду предметів англійською мовою. Видання друге. – К. : Радянська школа, 1987.
12. Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл // Інформаційний збірник Міністерства освіти України 1994. – №22. – С. 13–32.
13. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 1–11 класи. – К. : Перун, 1996. – 37 с.
14. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : [монографія] / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.
15. Редько В. Г. На засадах єдиної концепції : особливості побудови шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №5. – С. 78–86.
16. Чумак Н. П. Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням / Н. П. Чумак // Іноземні мови в навчальних закладах. – №2. – 2003. – С. 145–149.

References:

1. David Rowlands, Towards F.L.E.S. in Britain, Part I The Modern Language Journal, Vol. 56, No. 1 (Jan., 1972), p. 13–20.
2. Foreign Language Teaching in Primary Schools: Issues and Research. – Irish National Teachers' Organisation, Dublin, 1991. – 67 p.
3. Thompson P. M., Jay Giedd, Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps", Nature, March 9, 2000. p. 190–193.
4. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012. – 170 p.

5. Inostrannyj jazyk dlja samyh malenkih: vchera, segodnja, zavtra // Inostrannye jazyki v shkole. – 1987. – #6. – S. 20–26.
6. Inozemni movy. 2–12 klasy, 5–12 klasy (2-gha inozemna mova) : Prohramy dlja zaghaljnoosvit. navch. zakl. ta specializov. shk. z pohlybl. vyvch. inoz. mov. – K.; Irpinj: Perun, 2005. – 208 s.
7. Karpjuk O. D. Obgruntuvannja koncepciji avtorskoji seriji navchalnykh vydanj z anghlijskoji movy dlja pochatkovykh klasiv zaghaljnoosvitnykh shkil Ukrainy / O. D. Karpjuk // Problemy suchasnogo pidruchnyka : Zb. nauk. pracj. – K. : Pedagogichna dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 532–542.
8. Karpjuk O. D. Taras u Bila v ghostjakh. Pro zmist i specyfyku navchannja za komplektom anghlijskoji movy «English–4» / O. D. Karpjuk // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – #3. – 2003. – S. 26–29.
9. Nikitenko Z. N. Metodicheskaja sistema ovladenija inostrannym jazykom na nachal'noj stupeni shkol'nogo obrazovanija: dissertacija ... doktora pedagogicheskix nauk: 13.00.02 / Z. N. Nikolaevna. – Moskva, 2014. – 427 s.
10. Pasichnyk O.S. Tendentsii konstruiuvannja zmistu pidruchnykiv z inozemnykh mov dlja zahaljnoosvitnykh navchalnykh zakladiv Ukrainy (80-ti rr. XX st. – pochatok XXI st.): Dys.... kand. ped. Nauk : 13.00.01 / O.S. Pasichnyk. Zhytomyrskyi derzh. un-t. – Zhytomyr, 2011. – 256 s.
11. Plakhotnyk V. M., Siryk T. L. Anghlijska mova. Navchalnyj posibnyk dlja 1 klasu shkil z vykladannjam rjadu predmetiv anghlijskoju movoju. Vydannja drughe. – K. : Radjansjka shkola, 1987.
12. Pro postupove zaprovadzhennja vyvchennja inozemnykh mov u pochatkovykh klasakh zaghaljnoosvitnykh shkil // Informacijnyj zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy 1994. – #22. – S. 13–32.
13. Prohramy dlja serednykh zaghaljnoosvitnykh shkil. Inozemni movy, 1–11 klasy. – K. : Perun, 1996. – 37 s.
14. Redjko V. Gh. Linghvydyaktychni zasady navchannja inozemnoji movy uchniv pochatkovoji shkoly : [monohrafija] / V. Gh. Redjko. – K. : Geneza, 2006. – 136 s.
15. Redjko V. Gh. Na zasadakh jedynoji koncepciji : osoblyvosti pobudovy shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov / V. Gh. Redjko // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2006. – #5. – S. 78–86.
16. Chumak N. P. Navchyty ditej korystuvatysja movoju iz zadovolennjam / N. P. Chumak // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – #2. – 2003. – S. 145–149.

Пасечник А.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Автор анализирует отечественный и зарубежный опыт обучения иностранным языкам в начальной школе во второй половине XX в. – в начале XXI в. В статье определены факторы, способствовавшие внедрению раннего обучения иностранным языкам, а также охарактеризована динамика развития методических взглядов к обозначенной проблеме. По мнению автора, отечественная методика в сфере раннего обучения иностранным языкам развивались по своей траектории, а множество зарубежных разработок по этой оставались неизвестны широкому кругу отечественной педагогической общественности. Это обусловило столкновение педагогических парадигм в начале 90-х годов XX века, когда на рынке учебной литературы появились зарубежные издания и отечественные педагоги получили возможность познакомиться с коммуникативными методиками западных коллег. В начале XXI века множество идей западной педагогики были адаптированы к условиям отечественной школы. Коммуникативно-деятельностный подход был положен в основу новой парадигмы обучения иностранным языкам; на его основе были разработаны учебные программы, учебники и концепции обучения иностранным языкам.

Сегодня процесс обучения иностранным языкам в школе необходимо дополнить компетентностной составляющей. Это даст возможность строить процесс обучения

иностранным языку таким образом, чтобы стимулировать развитие у учеников практико ориентированных коммуникативных умений и навыков, которые являются неотъемлемым качеством человека, живущего в мультикультурном и конкурентном мире.

Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам; младшая школа; учебник; тенденции развития; компетентностный подход; конструирования содержания обучения.

Pasichnyk O.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT PRIMARY SCHOOL: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

The article outlines main trends of teaching foreign languages (FL) at primary school in the period of the second half of the 20th century – beginning of 21st century. Numerous researches made it possible to consider learning FL in an early age a perspective and efficient strategy to implement in primary school. The author concludes that most methodologists and educators in the former USSR were unable to freely exchange ideas with their counterparts in Western countries. This situation caused development of different approaches to teaching FL at primary school which were challenged in the 1990s when Post-Soviet educators and methodologists got access to a wide range of foreign textbooks and learned about communicative approach to teaching FL. It took some time for these ideas to be critically considered and adapted to academic conditions and methodology of Post-Soviet countries. At the beginning of the 21st century communicative approach to FL learning was accepted as a general strategy. Its principles were reflected in the new curriculum and Concepts of foreign language learning; new series of school textbooks were developed.

Nowadays it is deemed that process of FL learning must be supported by ideas of competence based approach. Its implementation is to encourage development of practically-orientated communicative skills which are an indispensable characteristic of a person living in multicultural and competitive world.

Keywords: primary school; development trends; competence-based approach; content of foreign language learning; early foreign language learning.

УДК 373.3+372.881.161.2

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ ШКІЛ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

О. М. Петрук,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання

мов національних меншин та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: k.ordinat@ukr.net

У статті висвітлено проблему використання підручника для формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови як державної. Аналізуються матеріали підручників української мови для 3-4 класів з точки зору їх націленості на мовленнєвий розвиток, формування комунікативної компетентності учнів шкіл з мовами навчання національних меншин.

Ключові слова: компетентнісний підхід, комунікативний підхід, комунікативна компетентність, види мовленнєвої діяльності, підручник української мови.

Постановка проблеми. Процеси реформування загальноосвітньої школи, зміна її пріоритетів призвели й до перегляду методик навчання окремих шкільних предметів. Так, у галузі навчання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з мовами викладання національних меншин відбувається оновлення змісту навчання, орієнтація його на набуття ключових компетентностей, запровадження нових критеріїв оцінювання якості знань, пов'язане з активним упровадженням компетентнісного підходу до навчання. Зміна парадигми мовної освіти зумовлює оновлення й засобів навчання, зокрема підручників. Вони мають бути своєрідними «ретрансляторами прийнятої моделі навчання» [8, С. 387], а отже, створюватися на засадах компетентнісного і комунікативного підходів, які декларуються як пріоритетні у мовній освіті.

Нині підручник «перестає бути пасивним носієм інформації, він покликаний формувати мотивацію до набуття ключових і предметних компетентностей, а також повно і всебічно розкривати зміст навчального матеріалу» [7, С. 457], сприяти виробленню практичних умінь і навичок володіння українською мовою.

У дослідженні проблеми ролі підручника у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів важливо спиратися на наукові доробки, що стосуються компетентнісного підходу до мовної освіти та реалізації його у підручниках.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що підручник як засіб формування ключових і предметних компетентностей був предметом розгляду як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Різні аспекти проблеми висвітлено у публікаціях Н.М. Бібік, Н.І. Гез [1], І.П. Гудзик [2, 3], І.Я. Лернера, І.О. Ляшенко [4], Н.Ю. Матяш [5], В.В. Мелешко [6], К.Г. Назаренко [7], В.Г. Редька [8], С.Е. Трубачевої [9], Г.Т. Шелехової [17] та ін.

Актуальними є твердження про те, що підручник може представляти собою стратегічну (загальну) й методичну моделі (І.Я. Лернер), певний сценарій навчального процесу, пропонувати не лише зміст, але й методи, прийоми навчання (М.М. Скаткін). Така позиція щодо визначення ролі підручника особливо важлива нині, коли відбуваються суттєві зміни у початковому курсі української мови як другої, неспорідненої, а методика навчання її перебуває на етапі становлення. Тому саме підручники української мови покликані репрезентувати варіанти реалізації нових підходів до мовної освіти у школах з навчанням мовами національних меншин.

Г.Т. Шелехова вважає, що на сучасному етапі підручник «перестає бути навчальною книгою для закріплення матеріалу, який був повідомлений вчителем на уроці. Зростає його освітня, виховна і розвиваюча роль, яку раніше на себе брав учитель» [17]. Такий підхід до визначення ролі підручника свідчить про посилення функції управління пізнавальною діяльністю учнів.

Крізь призму компетентнісного підходу розглядає функції сучасного шкільного підручника С.Е. Трубачева. Поділяємо думку вченої про те, що «компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації

навчання, яке стає більш спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів» [9].

В умовах компетентнісного підходу передбачено дати відповідь на запитання: чого навчитися учень, використовуючи змістове наповнення підручника. Шкільний підручник має відповідати вимогам часу, сприяти інтелектуальному розвитку школярів, практичному використанню здобутих знань, формуванню ключових і предметних компетентностей учнів.

Мета статті – репрезентувати власні підходи до реалізації методичних можливостей підручників української мови для 3 – 4 класів як засобу формування комунікативної компетентності учнів шкіл з мовами викладання національних меншин.

Основна частина. Варто зазначити, що навчання мови займає особливе місце у формуванні життєво важливих компетентностей. Так, в освіті країн ЄС мовна складова розглядається як надзвичайно потужний інструмент розвитку молоді особистості. Серед ключових компетентностей, визначених як у вітчизняній системі освіти, так і включених до переліків багатьох країн зарубіжжя, представлена комунікативна, що свідчить про її метарівень.

Вважаємо, що комунікативна компетентність учнів шкіл з навчанням мовами національних меншин виявляється в умінні слухати й розуміти українську мову, використовувати мовні засоби для побудови і розуміння висловлень, встановлювати комунікативні контакти, використовуючи уміння з усіх видів мовленнєвої діяльності, спілкуватися українською мовою у повсякденному житті для задоволення особистих потреб в україномовному середовищі.

Для учнів загальноосвітніх навчальних закладів з мовами викладання національних меншин (угорською, румунською, молдовською, польською) опанування української мови починається з усного курсу у 1 класі, навчання грамоти у 2 класі та інтегрованого курсу у 3 – 4 класах, який передбачає розвиток й удосконалення умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності на основі засвоєних знань з мови, правопису й пунктуації. Таким чином, молодші школярі оволодівають лише початковими мовними навичками та навичками читання і письма. Тому на цьому етапі не йдеться про сформованість комунікативної компетентності як інтегральної якості особистості, підсумкового (кінцевого) досягнення, яке в принципі неможливе у початковій ланці освіти, а лише про перші кроки, які робляться для її формування, про освіченість учнів, яка відповідає елементарному рівневі комунікативної компетентності.

Одним із дієвих засобів формування комунікативної компетентності учнів шкіл з мовами навчання національних меншин є підручник української мови.

Авторським колективом науковців лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України (нині це структурний підрозділ відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури) Інституту педагогіки НАПН України (О.Н. Хорошковська, О.М. Петрук, К.З. Повхан, Н.І. Яновицька) створено нові підручники української мови для початкових класів шкіл з мовами викладання національних меншин (румунською, молдовською, угорською, польською) [10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 та ін.].

Як зазначалося вище, у 1 – 2 класах учні цих шкіл опановують усне мовлення та українську грамоту, тому розглянемо методичні можливості підручників української мови для 3 і 4 класів для формування комунікативної компетентності молодших школярів.

У нашому дослідженні комунікативність як провідна ідея побудови початкового курсу української мови для шкіл з мовами викладання національних меншин є тією «віссю», навколо якої об'єднано зміст навчального матеріалу, способи його презентації та технології навчання. Крізь призму комунікативності переосмислено сутність навчального матеріалу з погляду його доцільності, відповідності комунікативним потребам учнів та достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів; визначено найбільш оптимальні способи викладу мовного матеріалу, які дозволяють позбутися зайвої теоретизації, притаманної підручникам попереднього покоління, та водночас забезпечують розв'язання комплексу завдань, що стосуються формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності.

До пріоритетних завдань підручників української мови, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів, ми віднесли такі:

- пропедевтика знань про найважливіші мовленнєві одиниці й категорії необхідні й достатні для формування мовленнєвих умінь;
- формування і розвиток умінь учнів сприймати інформацію в усній формі (аудіювання) і в письмовій (читання), користуватися їх різновидами;
- формування і розвиток умінь будувати діалогічні й монологічні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації;
- формування умінь граматично правильно передавати інформацію в письмовій формі;
- соціокультурний розвиток учнів.

У процесі дослідження ми виходили з того, що сучасний підручник української мови – це розгорнута модель навчального процесу, яка передбачає активну роль самих учнів, залучає їх до процесу не лише засвоєння мовної інформації, а й активної комунікації. Оскільки навчити спілкуванню можна лише через спілкування, саме тому у підручники введено персонажів, які є співрозмовниками учнів. Вони розповідають, дають поради, допомагають, залучають (спонукають) до розмови, навчаються разом з ними. Таким чином, вже сама форма подачі змісту має комунікативний характер: створено ефект спілкування, активне залучення учнів до діалогу, співпраці.

Проведені нами спостереження свідчать, що саме комунікативний аспект у навчанні української мови постійно недопрацьовується. Учителям важко перебудуватися і відійти від засвоєння мовної теорії. Основну мету навчання української мови вони все ще вбачають у засвоєнні теоретичних знань та формуванні мовних навичок. Однак опанування мовних знань є лише першим етапом, основою для формування комунікативної компетентності учнів.

Лінгводидакти (Н.Б Голуб, Г.Т. Шелехова та ін.) розглядають комунікативну компетентність як особистісний результат навчальної діяльності,

практичний індивідуальний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях і, водночас, показник того, що учень усвідомлює корисність знань і вмінь та бачить перспективи застосування їх, спроможний реалізувати накопичений багаж з метою досягнення бажаного результату в умовах школи і поза нею.

Під час створення підручників ми виходили з того, що мовні знання є важливим складником комунікативної компетентності учнів: без знання слів і правил утворення граматичних форм неможлива комунікація. Компетентнісний і комунікативний підходи до навчання мови зумовлюють розгляд будь-якого мовного явища крізь призму комунікативної доцільності. Зважаючи на це, вивчення мовної одиниці має відбуватися не ізольовано, а в тексті, у ситуації спілкування. Тому авторами підручників української мови для шкіл мовами викладання національних меншин обрано такі способи представлення та роботи з мовним матеріалом, які змінюють фокус навчання у бік практичності, функціональності, а саме:

- створення мотивації засвоєння мовних одиниць шляхом розкриття їх функціонально-комунікативного призначення;
- опанування мовних одиниць різних рівнів через спостереження за їх функціонуванням у текстах;
- добір системи вправ і завдань, які спонукають активно застосовувати здобуті знання й забезпечують формування мовно-мовленнєвих умінь;
- забезпечення різних організаційних форм роботи (парної, групової, інсценізації, ділової гри тощо), що сприяють комунікативно виправданому використанню мовних одиниць відповідно до мовленнєвої ситуації.

Розкриття практичної значущості виучуваного матеріалу значною мірою забезпечують вміщені у підручники тексти лінгвістичного характеру. Вони дають змогу організувати спостереження за функціонуванням мовних одиниць у мовленні, спонукають до висновків про їх призначення та комунікативний потенціал.

Ми вважаємо, що текст є основною і найбільш оптимальною одиницею, опора на яку дозволяє поєднати опанування мовних знань з розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності: призначається для формування аудіативних і читацьких умінь, розвитку умінь монологічного і діалогічного мовлення та правописних умінь. Уміщені в підручниках тексти дають можливість учителю проводити комплексну багатоцільову роботу з формування і розвитку мовленнєвих умінь учнів.

Компетентнісно-комунікативна спрямованість початкового курсу української мови як другої, неспорідненої, реалізується передусім через формування і розвиток мовленнєвих умінь, тобто умінь правильно і доцільно виражати певний зміст, добирати мовні форми відповідно до умов спілкування.

Авторами підручників розроблено систему вправ, спрямовану на поетапне формування мовно-мовленнєвих умінь і навичок учнів, яка відображає природу становлення їх. Дібрані вправи адекватні тим умінням і навичкам, що мають бути сформовані внаслідок виконання їх: вправи на усвідомлення і засвоєння мовних знань (мовні вправи), формування умінь та

навичок застосовувати знання в процесі окремих висловлювань (частково мовленнєві), а також такі, що мають творчий характер і націлені на формування комунікативних умінь, тобто передбачають використання одержаних умінь і навичок у процесі спілкування (мовленнєві або комунікативні).

Мовні вправи підручників передбачають не лише списування і маніпуляції з мовними одиницями, але й містять потенціал для інтелектуального розвитку школярів. Завдання до вправ націлюють учнів на міжмовне зіставлення й встановлення відмінностей, зіставлення вимови й написання та формулювання висновків, застосування мовних знань на практиці тощо.

Мовні й частково мовленнєві вправи є традиційними для підручників попереднього покоління. Натомість вправи комунікативного характеру були відсутні, або вміщені епізодично. Проте для вільного користування українською мовою у реальних життєвих ситуаціях неукраїномовним учням необхідний навчальний тренінг, вправлення у виконанні завдань комунікативного характеру. У нових підручниках української мови широко представлені вправи на комунікативне застосування мовлення, які націлені на формування активних і комунікативно компетентних користувачів української мови. Здебільшого ці завдання передбачають роботу в парах або малих групах, що дає можливість формувати вміння діалогічного мовлення, навички співробітництва та толерантного ставлення одне до одного. Введення у підручник таких завдань передбачає набуття учнями нового соціального досвіду, засвоєння комунікативної поведінки шляхом виконання ними різноманітних ролей українською мовою в ігрових навчальних ситуаціях.

Компетентісно-комунікативне навчання української мови як провідна ідея простежується і в методичному апараті підручників:

- у назвах параграфів, які відображають практичне спрямування навчального процесу;
- у формулюванні завдань, що залучають учнів користуватися мовленням з реальною комунікативною метою, спонукають до міркувань, висловлення власної думки, а також взаємодії з іншими комунікантами (однокласниками, вчителем, друзями);
- у заміні традиційних правил повідомленнями інструктивного характеру.

Великі потенційні можливості для створення учнями діалогічних і монологічних висловлювань має й ілюстративний матеріал підручників, який супроводжується широким спектром завдань. Ілюстрації виступають ефективним засобом, відповідною дидактичною опорою для розумової й мовленнєвої діяльності.

Дозволимо висловити припущення, що змістове наповнення підручників для 3 – 4 класів шкіл з мовами навчання національних меншин є достатнім для ефективного навчання української мови: опанування лексичних одиниць і граматичних явищ, розуміння ролі їх у мовленні, формування умінь адекватно й доречно послуговуватися ними для вирішення комунікативних завдань. Крім того, підручники української мови – це основний орієнтир для вчителя щодо

того, як методично правильно організувати роботу з формування комунікативної компетентності учнів.

Висновки. Компетентнісно-комунікативні засади, на яких побудовано підручники української мови для початкової ланки шкіл з мовами навчання національних меншин, націленість їх на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності учнів, забезпечують підґрунтя для формування компетентних користувачів української мови, які будуть активно послуговуватися державною мовою для вирішення нагальних потреб в україномовному суспільстві.

Використані джерела

1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17 – 24.
2. Гудзик І.П. Комунікативне спрямування нових підручників з мови (Про роботу за підручником з російської мови для 4 класу шкіл з українською мовою навчання) / І.П. Гудзик // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 22 – 27.
3. Гудзик І.П. Особливості компетентнісні орієнтованих підручників для початкового навчання російської мови/ І.П. Гудзик // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України : Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – 328 с. – С. 283 – 293.
4. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. Ляшенко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1 – 4. – С. 60 – 66.
5. Матяш Н.Ю. Підручник як засіб формування в учнів системи предметних компетенцій / Н.Ю. Матяш // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. В.М. Мадзігон, наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 257 – 262.
6. Мелешко В.В. Використання навчальної книги як основного засобу формування ключових компетенцій учнів сільської мало чисельної школи / В.В. Мелешко // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць / Редкол. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 28 – 35.
7. Назаренко К.Г. Підручник як засіб формування мовної компетенції учнів / К.Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. В.М. Мадзігон, наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 457 – 461.
8. Редько В.Г. Тенденції розвитку змісту і функцій сучасного шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / За науковою редакцією академіка В.М. Мадзігона. – К. : 2010. – № 1(10). – С. 384 – 395.
9. Трубачева С.Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу / С.Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. В.М. Мадзігон, наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 17 – 22.
10. Хорошковська О. Буквар. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою : підручник для 2 класу / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Львів : Світ, 2012. – 160 с.;
11. Хорошковська О.Н., Петрук О.М. Українська мова і мовлення : підручник для 3 класу шкіл з румунською мовою навчання / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 186 с.
12. Хорошковська О. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням румунською мовою. Усний курс : підручник для 1 класу / Ольга Хорошковська, Наталя Палій. – Львів : Світ, 2012. – 160 с.;

13. Хорошковська О. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою. Усний курс: підручник для 1 класу / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Львів : Світ, 2012. – 160 с.;
14. Хорошковська О. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук – Львів : Світ, 2015. – 184 с.
15. Хорошковська О. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням румунською мовою : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.Н. Хорошковська, О.М. Петрук – Львів : Світ, 2015. – 184 с.
16. Хорошковська О. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. молдовською мовою / Ольга Хорошковська, Оксана Петрук. – Львів : Світ, 2013. – 184 с.
17. Шелехова Г.Т. Використання підручника як засобу формування комунікативно зорієнтованої особистості учня старшої школи / Г.Т. Шелехова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. В.М. Мадзігон, наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 360 – 366.

References

1. Gez N.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak ob#ekt zarubezhnyh metodicheskikh issledovanij / N.I. Gez // Inostrannye jazyki v shkole. – 1985. – № 2. – S. 17 – 24.
2. Gudzyk I.P. Komunikatyvne spriamuvannia novykh pidruchnykiv z movy (Pro robotu za pidruchnykom z rosiiskoi movy dlia 4 klasu shkil z ukrainskoiu movoiu navchannia) / I.P. Gudzyk // Pochatkova shkola. – 2004. – № 9. – S. 22 – 27.
3. Gudzyk I.P. Osoblyvosti kompetentnisni oriietovanykh pidruchnykiv dlia pochatkovoho navchannia rosiiskoi movy/ I.P. Gudzyk // Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. nauk. prats / In-t pedahohiky APN Ukrainy : Ped. dumka, 2006. – Vyp. 6. – 328 s. – S. 283 – 293.
4. Liashenko O. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannia / O. Liashenko // Pidruchnyk KhKhI stolittia. – 2003. – № 1 – 4. – S. 60 – 66.
5. Matiash N.Yu. Pidruchnyk yak zasib formuvannia v uchniv systemy predmetnykh kompetentsii / N.Yu. Matiash // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., hol. red. V.M. Madzihon, nauk. red. O.M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 257 – 262.
6. Meleshko V.V. Vykorystannia navchalnoi knyhy yak osnovnoho zasobu formuvannia kliuchovykh kompetentsii uchniv silskoi malo chyselnoi shkoly / V.V. Meleshko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : Zb. nauk. prats / Redkol. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 28 – 35.
7. Nazarenko K.H. Pidruchnyk yak zasib formuvannia movnoi kompetentsii uchniv / K.H. Nazarenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., hol. red. V.M. Madzihon, nauk. red. O.M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 457 – 461.
8. Redko V.H. Tendentsii rozvytku zmistu i funktsii suchasnoho shkilnoho pidruchnyka z inozemnoi movy / V.H. Redko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / Za naukovoju redaktsiieiu akademika V.M. Madzihona. – K. : 2010. – № 1(10). – S. 384 – 395.
9. Trubacheva S.E. Transformatsiia funktsii shkilnoho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnoho pidkходу / S.E. Trubacheva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., hol. red. V.M. Madzihon, nauk. red. O.M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 17 – 22.
10. Khoroshkovska O. Bukvar. Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam moldovskoiu movoiu : pidruchnyk dlia 2 klasu / Olha Khoroshkovska, Oksana Petruk. – Lviv : Svit, 2012. – 160 s.;
11. Khoroshkovska O.N., Petruk O.M. Ukrainska mova i movlennia : pidruchnyk dlia 3 klasu shkil z rumunskoiu movoiu navchannia / Olha Khoroshkovska, Oksana Petruk. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 186 s.

12. Khoroshkovska O. Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam rumunskoiu movoiu. Usnyi kurs : pidruchnyk dlia 1 klasu / Olha Khoroshkovska, Natalia Palii. – Lviv : Svit, 2012. – 160 s.;
13. Khoroshkovska O. Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam moldovskoiu movoiu. Usnyi kurs: pidruchnyk dlia 1 klasu / Olha Khoroshkovska, Oksana Petruk. – Lviv : Svit, 2012. – 160 s.;
14. Khoroshkovska O. Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam moldovskoiu movoiu : pidruch. dlia 4 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / Olha Khoroshkovska, Oksana Petruk – Lviv : Svit, 2015. – 184 s.
15. Khoroshkovska O. Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam rumunskoiu movoiu : pidruch. dlia 4 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. N. Khoroshkovska, O.M. Petruk – Lviv : Svit, 2015. – 184 s.
16. Khoroshkovska O. Ukrainska mova : pidruch. dlia 3 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. z navch. moldovskoiu movoiu / Olha Khoroshkovska, Oksana Petruk. – Lviv : Svit, 2013. – 184 s.;
17. Shelekhova H.T. Vykorystannia pidruchnyka yak zasobu formuvannia komunikatyvno zoriientovanoi osobystosti uchnia starshoi shkoly / H.T. Shelekhova // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., hol. red. V.M. Madzihon, nauk. red. O.M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 360 – 366.

Петрук О.Н.

УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ 3-4 КЛАССОВ ШКОЛ С ЯЗЫКАМИ ОБУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ

В статье освещается вопрос об использовании учебника в формировании коммуникативной компетентности младших школьников в процессе обучения украинскому языку как государственному. Анализируются материалы учебников по украинскому языку для 3-4 классов с точки зрения их направленности на речевое развитие, формирование коммуникативной компетентности учеников школ с языками обучения национальных меньшинств.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативный подход, коммуникативная компетентность, виды речевой деятельности, учебник украинского языка.

Petruk O.N.

UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS OF 3RD - 4TH GRADES OF THE SCHOOLS WITH NATIONAL MINORITIES LANGUAGES AS TEACHING ONES

The article deals with the use of a textbook as an effective means of the formation of the communicative competence of the primary school children in the process of learning Ukrainian language as a state one.

The concept of new Ukrainian language textbooks for the primary school with minority languages as teaching ones was prompted by the new goals and approaches to linguistic education. Textbooks must meet the time requirements, promote students' mental development, their practical use of acquired knowledge, formation of the core and subject competencies.

New Ukrainian language textbooks for the primary schools with minority languages as teaching ones are created on the basis of competence and communication approaches that are declared as priority ones in linguistic education.

The article analyzes the materials of the Ukrainian language textbook for the 3rd – 4th grades in terms of their focus on speech development, formation of the communicative competence of students in schools with national minorities' languages as teaching ones.

Keywords: competence approach, communicative approach, communicative competence, types of speech activity, Ukrainian language textbook.

OPPORTUNITIES OF THE COURSE IN HISTORY OF THE MIDDLE AGES IN THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIC COMPETENCE

I. V. Pobiedash,

a teacher of the SCS-№1 in Snovsk, Chernigiv region

e-mail: ipobiedash@ukr.net

The article deals with opportunities of the course in history of the Middle Ages in the formation of students' civic competence. The resources that can be used in the formation of cognitive, axiological and procedural components of civic competence are analysed in the curriculum's content. Civic knowledge on a medieval society, medieval states, their policy and inhabitants' rights and freedoms of that period etc. are separated and analysed for the formation of the cognitive component. Opportunities which reflect the value of people's rights and freedoms, the value of God, the value of freedom and independence of people and states, a positive attitude to a state as a condition of people's achievements, a positive attitude to the uniqueness of the Middle Ages are distinguished for the formation of the axiological component in the curriculum's content. The curriculum puts forward the skills which provide the ability for students to orient in the public life, to identify various aspects of civic life using works of culture, art and other sources of the Middle Ages.

Keywords: the curriculum of the course in history of the Middle Ages; civic competence; cognitive, axiological and procedural components of civic competence.

Problem statement. The integration into the world educational standard determines the necessity to coordinate school historical education with modern public demands. Such public changes as democratization and changes in life make actual the ability of a pupil to orient in the public life of the country, to possess basic knowledge and master new one. The variety of communication and different influences demand the skills to adopt in the public life which depend upon the ability to perceive everything that is better in other countries, to adopt their practices and achievements [1, c. 6, 7, 9 13].

Using the content of the course in the world history in general and the history of the Middle Ages in particular is important for carrying out the task of the formation of pupils' civic competence: getting competence such as the ability to perceive valuable attitudes on the basis of social and individual experience of different peoples, the ability to obtain procedural knowledge thanks to the medieval history of various countries. It is essential for pupils' challenges to live in the global environment from the point of view of the universality of competence (despite a country, an age and the role in the life).

Analysis of recent research and publications. Research papers by the national scholars P. Verbyts'ka, I. Moroz, P. Moroz Y. Oleksin O. Pometun T. Smahina, etc. are devoted to various aspects of civic competence. The problem of the place and the role of the textbook in the process of implementation of the competent approach are presented in the scientific publications by V. Vlasov, O. Lokshyna, Y. Maliyenko, T. Matseykiv, P. Moroz, O. Pometun ,etc.[2; 4; 5; 6; 7; 8].

However, there haven't been enough research papers that would enlighten the analysis of opportunities of the course in the history of the Middle Ages in the formation of students' civic competence and would propose an experimental methodology of its formation so far. The timeliness of the topic lies in the necessity of using the potential of the course in the history of the Middle Ages in the process of formation of students' civic competence at basic school.

Formulation of the purposes of the article. The author puts forward an aim to analyse opportunities of the world history (the 7-th form) in the formation of pupils' civic competence. The attention is focused on such resources of the curriculum which can be used to develop and add in the experimental methodology of education.

Main body. The article analyses opportunities of the course in the world history (the Middle Ages) in the formation of pupils' civic competence. The subject of the analysis is an actual curriculum in world history for the seventh form. The resources of the curriculum are investigated in the succession of the civic competence structure. The opportunities of the course as far as the formation of cognitive, axiological and procedural components is concerned are taken into consideration. The analysis of the opportunities is carried out regarding the purposeful, systematic, integrative and procedural approaches in the formation of the civic competence. The sections of the curriculum analysed by the author are written in brackets.

Let's characterise opportunities of the formation of a cognitive component of the civic competence reasoning from such constituent elements of civic knowledge as civic aspects of historical facts, civic definitions of "society", "power", "state", "policy", "citizen", civic ideas, etc. The curriculum material on the Middle Ages epoch gives an opportunity to continue work at the definition of "society". Such definitions as "barbarians", "The great transmigration of peoples", which are included into the curriculum, reflect the aspects of the pre-state life of the Middle Ages people (Curriculum, Section I). At the same time the curriculum involves a new aspect of the definition of the "society": the medieval structure of the society and strata division. The materials on knights' traditions, the life of peasants, town citizens, a Medieval town, a feudal castle, etc. (S. II) illustrate the social position of the strata. The definition of "varna" describes the peculiarity of the Indian society structure (S. V)[3].

The course in world history (the 7-th form) allows to continue forming the definition of "a state". For example, the states of early Middle Ages such as the Frankish kingdom, Frankish and Byzantine Empires, Arab Caliphate are represented in the first section of the curriculum. The information on such rulers as Clovis, Charles the Great, Muhammad and also the definitions of "a barbarian kingdom" and "a caliphate" is included in the characteristic of the state. The curriculum broadens pupils' knowledge about the state with the help of adding the definition of "a strata monarchy" on the basis of the material on the formation of the Estate-representative monarchy authorities (a parliament, General States, Cortes and Seim). The rulers of the countries are represented by the English king Henry II Plantagenet, the French king Phillip IV the Handsome, The Holy Roman Emperors Otto I and Henry II. The curriculum includes pupils' knowledge on the Middle Ages areas and documents, the

territorial disunity of the Holy Roman Empire and Italy (S. III). The knowledge about the Medieval state is extended by the complex of material on the Polish and Hungarian kingdoms, Novgorod Boyars' Republic and Moscow state. The definitions "Novgorod Boyars' Republic" and "veche" develop the characteristic of the Medieval state. The peculiarities of Moscow state are reflected in the definition "The Boyar Duma" and "Law Book". The rulers of states were the Polish king Kasimir III, the Hungarian king Istvan I, the princes Alexander Nevsky, Dmitry Donskoi and Ivan III (S. V). The panorama of the medieval countries finishes with India, China and the Ottoman Empire. The definitions of "sultan" and "janissary" are necessary for the characteristic of the Ottoman Empire and Mehmed II was the ruler at that time. (S.VI)[3].

The Civic definition of "policy" is formed on the basis of information on medieval problems, the ways of their solving, success and failures of the rulers. For instance, Justinian's ruling and defense from enemies represent such a component of the policy of the Middle Ages as the defense from invaders. The prosperity and the breakdown of Arab Caliphate involve the learning of successful policy that contributed to the prosperity of the state (S. I). "Vikings' raids" and "crusades" are studied as medieval problems and the policy of the Medieval states was concentrated on them. The consolidation of kings' power is considered to be as a direction of the policy and "the Hundred Years's War illustrates its consolidation (S. III). The range of the medieval policy is extended by the struggle of Moscow rulers for their liberation from the Mongolian dependence, the formation and strengthening of their own state (S. VI). The creation of the Ottoman Empire continues the theme of conquering in the state policy, expanding areas and oppressing enslaved people (S.VI). Such a way of carrying out the policy as passing laws can be found in the curriculum, in the information about "Law Book" and "Golden Bull" (S. V, III)[3].

The next step of the analysis is the opportunities of the course in history of the Middle Ages in the formation of the axiological component of pupils' civic competence. The content of the curriculum permits to formulate the following elements of emotionally-valuable spheres of a personality: a positive attitude towards the achievements of the medieval states and unique medieval traditions; a positive attitude to historical leaders who served their peoples; the value of a state as a condition of prosperity and achievements of people, the value of God; the value of medieval uniqueness, etc.

The curriculum includes historical stories which convey the value of freedom, state independence for citizens of the Middle Ages. For example, it gives information on the struggle against Byzantine enemies; on Joan of Arc's deed in the war of France against England, on the formation of Spain as a kingdom in the Reconquest (S.II, III). Stories about the Battle of the Neva and the Battle of the Ice, which were the facts of the defence against Teutonic Knights-crusaders, represent the value of freedom and an independent state for their citizens in the medieval history of the countries in the Central and Eastern Europe. The honouring of the prince Alexander Nevskyi by the people as a defender against conquerors (S.V), information on the Battle of Kulikovo, Dmitry Donskoy, the formation of Moscow state demonstrate the struggle of Russian people for their liberation from Mongolian dependence (S. V)[3].

The curriculum shows problems of the value of rights and freedoms for the citizens of the Middle Ages: for inhabitants of towns, representatives of strata and peoples. For instance, townspeople of Western Europe successfully fought for their rights against liege lords in the Middle Ages; the Spanish people at the head of Isabel and Ferdinand fought for their right to have an independent state against Moors for the liberation from the conquerors; Jan Hus and Hussites fought against restrictions of the rights of the Czech people (S.II, III)[3].

The value of the state as a condition for the development of culture, achievements of peoples are represented in the materials about Byzantine culture and the Arab world. Stories about knight castles, medieval towns and also peculiarities of Roman and Gothic styles illustrate the value of historical uniqueness, a distinctive character of European Middle Ages. One can also find the value of God in the curriculum in the materials about the role of Christian church in the life of the society in the Middle Ages, about the peculiarities of the world perception, about Roman and Gothic castles (S. II, III,IV)[3].

Let's analyse some opportunities of the curriculum in the formation of the operative component of pupils' civic competence. The curriculum provides pupils with the formation of habits, skills and work methods which can be used for the acquisition of civic competence.

So, the complex of suggested skills can be applied for the formation of the definition "a society", for instance, the skills to explain and to use the definition "barbarians", "The Great transmigration of peoples" and "strata"; the skills to define causes, the essence and consequences of the Great transmigration of peoples and the formation of a new structure of the society; the skills to describe medieval people; the skills to characterize the structure of a medieval society, the peculiarities of daily life and world perception of different strata of the society (S. I, II)[3].

The definition of "a state" deals such skills as to explain and to use the terms "a barbarian kingdom" and "a caliphate"; to show the areas of states on the map; to characterize Frankish and Byzantine Empires and Arab caliphate (S. I); to represent the definitions "a strata monarchy", "a parliament", "General States", "a cortes", "Seim" and "Golden Bull". It is also broadened by European strata representative bodies of power: by explaining and applying the definition "veche", "Novgorod Boyars' Republic", "The Boyar Duma" and "Law Book", the ability to compare Novgorod republic and Moscow state (S. V). The curriculum includes the skills to show the areas of medieval India, China and The Ottoman Empire as far as eastern states are concerned and to explain and use the definitions "sultan" and "janissary" (S. VI)[3].

As to medieval "policy" such curriculum skills as to analyse properly the activities of famous people, the skills to define the main directions of the activities of certain historical personalities, to interpret and apply definitions "The Hundred Years' War", "Golden Bull", "Crusades" and "Vikings", the skills to describe Vikings' raids and Crusades are included, too. One can continue the list of the skills for the formation of civic competence with the help of the ability to compare the historical development of England, France and Germany in the Middle Ages; the skills to explain and use the definitions "baskak"("Mongol tax-gatherer"), "yarlyk"(the letter

of the khans) and “Law Book”; to characterise the development of Polish and Hungarian kingdoms, Moscow state and Novgorod Republic; to analyse the activities of Muhammad II, etc. (S. I, III, V, VI)[3].

Such skills as to give examples of Frankish, Byzantine and Arab culture, the ability to value a contribution to the world spiritual heritage and describe cultural artefacts (S. II, IV, V, VI) are referred to the formation of Medieval values as the achievements of culture and cultural uniqueness. A valuable attitude to rights and freedoms is formed on the basis of the skills to introduce examples of townspeople successful struggle against seigneurs, to illustrate and use the definition “urban municipality”. Different positions in the society, differences in rights are set thanks to abilities to depict a medieval town, a feudal castle, traditions, every day life and the role of church. The skills to define peculiarities of world perception, to characterise the role of the Christian church in the life of the Middle Ages, the abilities to describe and compare medieval castles are directed to the formation of God’s value (S. II, IV)[3].

Conclusion. Thus, the carried out analysis leads to the conclusion that the materials of the medieval countries make it possible to form a cognitive component namely the definitions of “a society”, “a state”, and “policy”. The realize a systematic approach to the formation of civic competence, a teacher can perfect both a universal component of the definitions and identify their medieval uniqueness. A teacher can develop skills to define civic definitions id est to form the ability to orient in the public life in the context of the procedural approach.

Facts on the struggle of peoples for independence, defense from conquerors, struggle of town inhabitants for their rights, facts on culture, etc. are displayed in the curriculum for the formation of the axiological component. This information conveys the variety of values of the medieval inhabitants, namely the value of freedom, independence, rights, cultural uniqueness of the Middle Ages, etc.

The author has worked out her experimental methodology of the formation of students’ civic competence on the basis of the selected resources from the curriculum.

Використані джерела

1. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С.5 – 18.
2. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії Середніх віків / Ю. Б. Малієнко // Проблеми сучасного підручника. - 2016. – Вип. 16. – С. 203-212.
3. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 5–9 класи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
4. Олексін Ю. П. Навчання вітчизняній історії як засіб формування рис громадянськості старшокласників: дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.02 / Олексін Юрій Петрович. – К., 2006. – 179 с.
5. Пометун О. Методика навчання історії в школі: [посібник]/ Пометун Олена Іванівна, Фрейман Григорій Ошерович. – К. : Генеза, 2009. – 327 с.
6. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів на уроках правознавства / Т. М. Смагіна // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 32 – 34.
7. Moroz I. V. The content of school historical education in correspondence with the modern

social requirements / Moroz Iryna Volodymyrivna // Nauka i Studia (Pedagogiczne nauki. Muzyka i Zycie. Fizyczna kultura i sport)/ – 2014. – NR 12 (122) – Pp. 16- 23. - Przemysl. – ISSN 1561-6894.

8. Moroz P. V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P. V. Moroz , I. V. Moroz // Український педагогічний журнал. – 2015. - №. 3. – С. 102-115.

References

1. Kremen' V. H. Yakisna osvita v konteksti zahalnotsivilizatsiynykh zmin. / V. H. Kremen' // Pedagogika i psykholohiya. – 2007. – № 2. – S. 5 – 18.

2. Malienko Yu. B. Formuvannia istorichnoyi competentnosti zasobamy pidruchnyka z istoriyi Serednikh vikiv. / Yu. B. Malienko // Problemy sychasnoho pidruchnyka. - 2016. – Vyp. 16. – S. 203 – 212.

3. Navchalna prohramma dlia zahalnoosvitnikh zakladiv. Istoriya Ukrainy. Vsesvitnia istoriya 5–9 класи klasy. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

4. Oleksin Y. P. Navchannia vitchuzniani y istoriyi yak zasib formuvannia rus hromadyans'kosti starshoklasnykiv : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Oleksin Yuriy Petrovych. – K., 2006. – 179 s.

5. Pometun O. Metodyka navchannia istorii v shkoli: [posibnyk] / Pometun Olena Ivanivna, Frei `man Grigorii Osherovich. – K. : Geneza, 2009. – 328 s.

6. Smahina T. M. Formuvannia hromadyans'koyi competentnosti uchniv na urokakh pravoznavstva. / T. M. Smahina // Istoriya v shkolakh Ukrayinu. – 2007. – № 5. – S. 32 – 34.

7. Moroz I. V. The content of school historical education in correspondence with the modern social requirements / Moroz Iryna Volodymyrivna // Nauka i Studia (Pedagogiczne nauki. Muzyka i Zycie. Fizyczna kultura i sport)/ – 2014. – NR 12 (122) – Pp. 16- 23. - Przemysl. – ISSN 1561-6894.

8. Moroz P. V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P. V. Moroz , I. V. Moroz // Ukrayins'kyy pedagogichnyy zhurnal. – 2015. #. 3. – S. 102 115.

Побєдаш І. В.

МОЖЛИВОСТІ КУРСУ ІСТОРІЇ СЕРЕДНІХ ВІКІВ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядаються можливості курсу історії середніх віків у формуванні громадянської компетентності учнів. У змісті програми аналізуються ресурси, які можна використати у формуванні когнітивної, аксіологічної та діяльнісної складових громадянської компетентності. Для формування когнітивної складової виокремлюються та аналізуються громадянознавчі знання про середньовічне суспільство, середньовічні держави, тогочасну політику, права і свободи мешканців тощо. Для формування аксіологічної складової у змісті програми виділяються ресурси, що відображають цінність прав і свобод людини, цінність Бога, цінність свободи і незалежності народів і держав, позитивне ставлення до держави як умови досягнень народів, позитивне ставлення до унікальності Середньовіччя. Із запропонованих програмою умінь використовуються ті, що забезпечують здатність орієнтуватись у суспільно-політичному житті, ідентифікувати різні аспекти громадянського життя за творами культури, мистецтва та іншими джерелами Середньовіччя.

Ключові слова: програма курсу історії середніх віків; громадянська компетентність; когнітивна, аксіологічна, діяльнісна складові компетентності.

Побєдаш І. В.

ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются возможности курса истории средних веков в формировании гражданской компетентности учащихся. В содержании программы анализируются ресурсы,

которые можно использовать в формировании когнитивной, аксиологической и процедурной составляющих гражданской компетентности. Для формирования когнитивной составляющей выделяются знания про средневековое общество, государство, политику, права и свободы жителей. Для формирования аксиологической составляющей анализируются ценность прав и свобод людей, ценность Бога, свободы и независимости народов, позитивное отношение к государству как условию достижений народов, позитивное отношение к уникальности Средневековья. Из предложенных программой умений используются те, что обеспечивают способность ориентироваться в общественно-политической жизни, идентифицировать разные аспекты гражданской жизни по произведениям культуры, искусства и другими источниками Средневековья.

Ключевые слова: программа курса истории средних веков; гражданская компетентность; когнитивная, аксиологическая, деятельная составляющие компетентности.

УДК 371.672.2

РОЛЬ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ У СТРУКТУРІ ПІДРУЧНИКІВ, АДРЕСОВАНИХ МОЛОДШИМ ШКОЛЯРАМ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

І. В. Погонець,

*асистент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка,
e-mail: pogoness@mail.ru*

У статті розглянуто наукові підходи дослідників другої половини ХХ ст. до проблеми ролі ілюстративного матеріалу у структурі шкільних підручників для початкової ланки освіти. Узагальнено основні функції наочних зображень у навчальній книзі, визначені вітчизняними та зарубіжними вченими; акцентовано увагу на особливостях сприйняття зображення у підручнику дітьми різного віку; розкрито можливості ілюстративного матеріалу як особливого засобу розуміння та засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу підручника.

Ключові слова: шкільний підручник; ілюстративний матеріал; початкова школа; роль наочних зображень у структурі навчальної книги.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування початкової освіти необхідною складовою ефективності навчання є шкільний підручник, який повинен бути наповнений елементами, що сприятимуть організації сприймання та засвоєння учнями навчального матеріалу. Інтерес науковців до позатекстових компонентів з кожним роком зростає, оскільки вони не лише сприяють навчальній діяльності школярів, але й виступають ефективним засобом мотивації навчання.

Важливе місце у структурі позатекстових компонентів підручника належить ілюстративному матеріалу, який розуміють як комплекс зображень та елементів, що безпосередньо пов'язані з теоретичним матеріалом і включені у навчальне видання для реалізації змісту освіти [1, с. 7]. Особливо це стосується підручників для початкових класів, так як діти вчать читати і не здатні сприймати багато текстового матеріалу. Тому обґрунтування ролі

ілюстративного матеріалу у структурі навчальної книги для дітей молодшого шкільного віку на основі узагальнення наявного наукового доробку вчених сприятиме розробці та ефективному використанню зазначеного позатекстового компонента відповідно до вимог часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі існує чимало праць, присвячених проблемі значення ілюстративного матеріалу у структурі шкільного підручника. Так, перші висловлювання про роль наочних зображень у процесі навчання відображено у працях Я. Коменського, Т. Лубенця, К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського та їхніх послідовників. Наукового обґрунтування зазначена проблема набула в період найбільшого розвитку загальної теорії підручника (друга половина XX ст.) у дослідженнях К. Загорулько, Л. Занкова, Д. Зуєва, І. Лернер, А. Попкова, Г. Продановича, В. Ривчіна, В. Цейтлін та інших. У працях Б. Бутника-Сіверського, Г. Гранік, Б. Карлаваріса розглянуто особливості сприйняття наочних зображень школярами різного віку. Серед науковців, що виявили психологічні особливості засвоєння дітьми ілюстрованого матеріалу підручника А. Біне, О. Кульчицька, В. Штерн. У докторській дисертації Я. Кодлюк, присвяченій теорії і практиці підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) (2005), обґрунтовано дидактичні основи використання ілюстративного матеріалу в підручниках, адресованих молодшим школярам.

Окремі аспекти ролі ілюстративного матеріалу у структурі підручників для молодших школярів відображено у дослідженнях сучасних учених (А. Гірняк, П. Мороз, В. Кришмарел, Н. Проць, Н. Хребтова та ін.), проте ученими розглядаються лише деякі аспекти зазначеної проблеми в контексті їхніх наукових пошуків.

Зауважимо, що на розв'язання проблем шкільних підручників суттєво впливають загальні цілі навчання та уявлення про підручник як проект діяльності в системі засобів навчання в певний історичний період, тому зі зміною функцій самого шкільного підручника змінюються завдання його структурних елементів, а відтак виникає необхідність в уточненні їх ролі у сучасній навчальній книзі.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати роль ілюстративного матеріалу у підручниках для молодших школярів на основі аналізу та узагальнення наявних наукових підходів учених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування системи освіти, розвиток підручникотворення, інновацій у видавничій справі, виникнення нових підходів до дизайну книги і використання комп'ютерних технологій у процесі її конструювання, а також вплив багатьох інших факторів на еволюцію шкільного підручника в Україні та світі вимагають творчого переосмислення та теоретичного обґрунтування значення, завдань і можливостей ілюстративного матеріалу у структурі сучасної навчальної книги.

У підручнику як системі взаємопов'язаних елементів, які перебувають у функціональній єдності та гармонійності, неабияка роль належить ілюстративному матеріалу, домінуюча функція якого полягає в тому, що ілюстрація виступає наочною опорою мислення, покликаною посилювати

пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника (Я. Кодлюк) [5, с. 183].

Ілюстративний матеріал тісно взаємопов'язаний з іншими структурними компонентами підручника та реалізує його дидактичні функції специфічними, притаманними лише йому засобами кольорового і чорно-білого зображення: він покликаний посилювати пізнавальну, ідейну, естетичну й емоційну дію навчального матеріалу та забезпечити цим його успішне засвоєння. До ілюстративного матеріалу зараховують наступні елементи: ілюстрації (художньо-образні: сюжетні та предметні; документальні; технічні; фотоілюстрації, у тому числі комбіновані), а також креслення, схеми, діаграми, плани, графіки, карти тощо [4, с. 84].

У контексті нашого дослідження варто звернутися до думок науковців щодо ролі ілюстративного матеріалу у підручниках для початкової школи.

Доцільність запровадження даного позатекстового компонента у структуру підручника обґрунтував ще в XVII ст. родоначальник педагогіки як науки Я. Коменський. Учений вважав, що подані в книжках ілюстрації не лише збуджують і активізують інтерес учнів, а й позитивно впливають на їхнє творче сприймання. Завдяки цьому діти стають більш уважними не лише до сприйнятого зображення, а й до тексту, який читають. Крім того, спостереження над зображеним об'єктом художньої ілюстрації позитивно впливають на розвиток мовлення учнів, стимулюючи їх до самостійних висловлювань. Порівнюючи зображене на ілюстрації з відповідним епізодом тексту художнього твору, учні молодших класів збагачують словниковий запас різноманітною лексикою, різними за структурою словосполученнями і реченнями, удосконалюють власне мовлення [7]. Як слушно зауважував з цього приводу К. Д. Ушинський, «... розвиток, який спостерігається, буде головною метою кожного навчання, оскільки виступає формуванням у свідомості учня конкретного глядацького образу» [13, с. 41]. На думку вченого, завдяки використанню наочності у навчанні в дитини формується вміння спостерігати.

Неабиякого значення ілюстративному матеріалу як наочності на уроках читання надавав Л. Занков. На його думку, поєднання слова вчителя з ілюстрацією сприяє формуванню спостережливості й уважності в учнів за умови забезпечення установки на спостереження. «Установка є тим стимулом, який стимулює учнів використовувати у процесі спостереження знання й навички. Отже, змушує уважніше читати текст твору, щоб краще зрозуміти сутність ілюстрації до нього» [3, с. 54].

Суттєво збагатили наукові підходи до ілюстрування шкільної навчальної літератури послідовники К. Ушинського: Н. Бунаков, В. Водовозов, Т. Лубенець, С. Русова, Д. Тихомиров та ін. У підручниках, створених цими педагогами, ілюстративний матеріал займав важливе місце. Зокрема, С. Русова вважала, що наочні зображення розширюють кругозір, формують естетичні почуття, вчать бачити прекрасне [11]. Проте в цих підручниках було мало зображень, розроблених з навчальною метою.

В. Сухомлинський вважав: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед – серед

природи, щоб думка переключалася з наочного образу на “обробку” інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель» [12, с. 95].

Один із перших теоретиків структури шкільного підручника Є. Перовський (середина 50-х рр. ХХ ст.) сформулював основний принцип ілюстрування навчальної книги: ілюстрація повинна застосовуватися або в найважчому для розуміння місці підручника, або там, де вона має велике освітнє чи виховне значення [9, с. 81].

У цей період з'являються наукові праці, присвячені проблемам шкільного підручника (В. Бейлінсон, В. Безпалько, Н. Добролюбов, Д. Зуєв, В. Ривчін), у яких предметом дослідження стали його структура, види, функції, методи аналізу, оцінювання тощо, а також аспектно були намічені шляхи раціонального використання ілюстративного матеріалу у змісті книги (Н. Менчинська, А. Попков).

Згодом виникла необхідність об'єднати в єдину систему накопичені фрагментарні педагогічні, психологічні, соціологічні, книгознавчі та інші дослідження в галузі підручникотворення. Спробу узагальнення та систематизації передового досвіду і результатів наукових пошуків з питань навчальної літератури було зроблено у праці В. Бейлінсона «Арсенал образования» (1986 р.) [1]. Ілюстративний матеріал розглядається як один із рівноправних компонентів структури підручника; обґрунтовується його роль у навчальній книзі, класифікація, функції. У цьому дослідженні акцентовано увагу на важливості словесного супроводу і підписів до ілюстрацій, а також на особливості формування комплексу ілюстрацій.

Обґрунтування функцій ілюстрацій та вимог до наочних зображень у структурі підручника на цьому етапі розвитку підручникотворення здійснено у фундаментальному дослідженні «Функции художественно графического оформления учебника» за редакцією Г. Донського (1986 р.) [14]. Наведено перелік найважливіших у зазначеному аспекті статей: М. Богічевич «Наглядные графические учебные пособия», С. Васіч «Тесты по определению качества иллюстраций», Б. Карлаваріс «Педагогическая ценность иллюстраций в учебниках», Т. Проданович «Дидактические основы использования иллюстраций в современных учебниках».

Узагальнення матеріалу наведених праць здійснено в унікальному дослідженні Я. Кодлюк «Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті» (2006 р.), де обґрунтовано дидактичні основи використання ілюстративного матеріалу в підручниках, адресованих молодшим школярам.

Я. Кодлюк вважає, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника повинен повноцінно реалізувати провідні функції навчальної книги: інформаційну (ілюстрації виступають носієм знань, допомагають розкриттю основного матеріалу, доповнюють й конкретизують його, покращуючи ефективність засвоєння того, що вивчається), розвивальну (вплив ілюстрацій на учня з метою забезпечення розвитку психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей), виховну

(розвиток емоцій та почуттів учнів, формування системи цінностей), мотиваційну(забезпечення емоційно-позитивного стану за допомогою ілюстрації, формування інтелектуальних почуттів, розвитку пізнавального інтересу до навчального матеріалу) [5, с. 184].

Аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми нашого дослідження, свідчить про те, що характер ілюстрацій нерозривно пов'язаний із психологічним розвитком дитини та базується на визначенні *вікового критерію*. Цей важливий аспект було відображено ще на початку XX ст. у праці Б. Бутніка-Сіверського «Принципи ілюстрування дитячої книжки». Учений аналізує особливості ілюстрування навчальної літератури відповідно до віку дитини: «... чим старший вік читача, чим вищий його розвиток, тим менше місця для малюнка в книзі; книжка з самим текстом без малюнків для дітей наймолодшого віку, – така ж недоречність, як і архаїчна форма книги для дорослих, багато уснажена ілюстраціями» [2, с. 15]. А згодом Б. Карлаварісом було уточнено загальні норми, що стосуються співвідношення характеристик ілюстрації і певного віку учнів. Учений вважає, що віковій категорії I–III класів початкової школи відповідають стилізовані зображення на основі реалістичних компонентів, насичених кольорів, виразні з чіткими контурами, не перевантажені деталями, із незначним відображенням пластичності об'єктів та простору [14, с. 71].

У молодшому шкільному віці розвиваються основні пізнавальні процеси: увага, пам'ять, мислення, уява, мова і мислення. Тому ілюстративний матеріал повинен сприяти поступовому розвитку у школярів умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, бачити нові функції зображуваних об'єктів і явищ, здійснювати цілісний опис зображення та доповнювати його логічним поясненням відтворених у ньому явищ і подій.

Для того, щоб чітко визначити роль ілюстративного матеріалу у підручниках, адресованих молодшим школярам зупинимось на емоційно-художньому аспекті. З огляду на те, що вдале оформлення підручника складає у дитини першочергове враження, підвищує інтерес до нього, а відповідно, і до його змісту, то у процесі укладання та конструювання навчального видання важливо враховувати роль образотворчих можливостей зображень у ньому: підпорядкування всіх наочних елементів загальному плану оформлення, зумовленому змістом видання; відповідність характеру малюнків рівню і потребам конкретних груп читачів; реалістичність малюнків, їх якісне художнє виконання; інтенсивність та яскравість кольорової гами; стильова єдність та відповідність зображень сучасності.

Таким чином, дієве використання ілюстративного матеріалу у підручнику виходить із особливостей наочно-образного мислення учнів. У початковій школі він сприяє активізації сенсорного досвіду дітей і кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу; актуалізує і уточнює їхні початкові уявлення та допомагає більш ефективному засвоєнню знань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розгляд наявного наукового доробку вчених другої половини XX ст. та окремих праць сучасних науковців, його творче переосмислення відповідно до викликів

сьогодення дає можливість обґрунтувати роль ілюстративного матеріалу в підручниках, адресованих молодшим школярам: збагачення і розширення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів; розвиток спостережливості; пізнання конкретних властивостей предметів під час практичної діяльності; створення умов для переходу до абстрактного мислення; опори для самостійного навчання; систематизації навчального матеріалу; розвиток у дитини візуального ряду понять, об'єктів і явищ, а також естетичного смаку.

Аналіз теоретичних підходів учених до визначення функцій цього структурного компонента здійснено з метою їх уточнення у структурі навчальної книги на сучасному етапі її розвитку. Отже, нами виявлено, що для максимальної ефективності використання ілюстративного матеріалу у підручнику для початкової ланки освіти він повинен забезпечувати виконання пізнавальної, інформаційної, розвивальної, виховної, мотиваційної, естетичної, а також функцій доповнення, поглиблення та систематизації навчального матеріалу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексного наукового підходу до обґрунтування ролі ілюстративного матеріалу у підручниках нового покоління.

Використані джерела

1. Бейлінсон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлінсон. – М. : Книга, 1986. – 288 с.
2. Бутник-Сіверський Б. Дитячий малюнок / Б. Бутник-Сіверський // Записки Історичнофілологічного відділу УАН. – К., 1929. – Кн. 21/22. – С. 185–225.
3. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М. : Учпедгиз, 1960. – 312 с.
4. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика. – 1989. – 239 с.
5. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
6. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Т. I. / Я. А. Коменський. – К. : Рад. школа, 1940. – 248 с.
7. Кравець Н. П. Ілюстративний матеріал читанок і проблема формування читача / Н. П. Кравець // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2010. – № 7. – С. 260–270.
8. Кульчицька О. І. Розвиток почуттів і емоцій у дітей раннього та дошкільного віку / О. І. Кульчицька // Українська душа. – К. : Фенікс, 1992. – С. 117–128.
9. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы / Е. И. Перовский. – М. : Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 93.
10. Проць Н. Особливості використання наочності і ТЗН у період навчання грамоти // Початкова школа. – 1987. – № 9. – С. 26–33.
11. Руссова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Львів, 1993. – 125 с.
12. Сухомлинський В. О. Сто порад молодому вчителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988р.-304с.
13. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – К. : Рад. пік., 1983. – Т. 1. – 488 с.
14. Функции художественно-графического оформления учебников: Соврем. учеб. кн. : Пер. с серб. – хорв. / под ред. Г. М. Донского. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.

References

1. Beilynson V. H. Arsenal obrazovanyia / V. H. Beilynson. – M. : Knyha, 1986. – 288 s.
2. Butnyk-Siverskyi B. Dytiachyi maliunok / B. Butnyk-Siverskyi // Zapysky

Istorychnofilolohichnoho viddilu UAN. – Kyiv. 1929. – Kn. 21/22. – S. 185–225.

3. Zankov L. V. Nahliadnost y aktyvyzatsiya uchashchykhsia v obuchenyy. – M. : Uchpedhyz, 1960. – 312 s.

4. Zuev D. D. Shkolnyi uchebnyk / D. D. Zuev. – M. : Pedahohyka. – 1989. – 239 s.

5. Kodliuk Ya. P. Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkovii osviti : pidruch. dlia mahistrantiv ta stud. ped. f-tiv. – K. : Informatsiino-analitychna ahentsiia «Nash chas», 2006. – 368 s

6. Komenskyi Ya. A. Vybrani pedahohichni tvory. T. I. / Y. A. Komenskyi. – K. : Rad. shkola, 1940. – 248 s.

7. Kravets N. P. Iliustratyvnyi material chytanok i problema formuvannia chytacha / N. P. Kravets // Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy. – 2010. – № 7. – S. 260–270.

8. Kulchytska O. I. Rozvytok pochuttiv i emotsii u ditei rannoho ta doshkilnoho viku / O. I. Kulchytska // Ukrainska dusha. – K. : Feniks, 1992. – S. 117–128.

9. Perovskij E. I. Metodicheskoe postroenie i yazyk uchebnika dlia srednej shkoly / E. I. Perovskij. – M. : Izvestiya APN RSFSR, 1955. – Vyp. 63. – S. 93.

10. Prots N. Osoblyvosti vykorystannia naochnosti i TZN u period navchannia hramoty // Pochatkova shkola. – 1987. – № 9. – S. 26–33.

11. Russova S. Teoriia i praktyka doshkilnoho vykhovannia / S. Rusova. – Lviv, 1993. – 125 s

12. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad molodomu vchyteliu. – K. : Radianska shkola, 1988. – 304 s.

13. Ushynskyi K. D. Vybrani pedahohichni tvory : u 2 t. – K. : Rad. pik., 1983. – T. 1. – 488 s.

14. Funktsyy khudozhestvenno-hrafycheskoho oformleniya uchebnykov: Sovrem. ucheb. kn. : Per. s serb. – khorv. / pod red. H. M. Donskoho. – M. : Prosveshchenye, 1986. – 128 s.

Погонец И. В.

РОЛЬ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНИКОВ, АДРЕСОВАННЫХ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX СТОЛЕТИЯ)

В статье рассмотрены научные подходы к проблеме роли иллюстративного материала в структуре школьных учебников второй половины XX века. Раскрыта сущность данного элемента учебной книги (Я. Коменский). Обобщены основные функции наглядных изображений в учебнике (познавательная, информационная, развивающая, воспитательная, мотивационная, эстетическая, а также функций дополнения, углубления и систематизации учебного материала), определенные отечественными и зарубежными учеными (Г. Донской, Д. Зув, В. Ривчин). Акцентируется внимание на особенностях восприятия наглядных изображений детьми разного возраста (Б. Бутник-Сиверский, Г. Граник), а также художественные возможности иллюстративного материала, как особого средства понимания и усвоения младшими школьниками учебного материала книги.

Ключевые слова: школьный учебник; иллюстративный материал; начальная школа; роль наглядных изображений в структуре учебной книги.

Pohonets I.

THE ROLE OF THE ILLUSTRATIVE MATERIAL IN THE STRUCTURE OF THE TEXTBOOKS ADDRESSED TO JUNIOR PUPILS (THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY)

In the article scientific approaches to the problem of the significance of the illustrative material in the structure of school textbooks in the scientists' works of the second half of the twentieth century are considered. The essence of this outside of the text component of an educational book structure is revealed (Ya. Komenskyi, S. Rusova, V. Sukhomlynskyi, K. Ushynskyi). Its main functions (the correspondence of illustrations to the content of educational material, information, communication of illustrations, realism, functionality, educational value, artistic and didactic correlation, didactic interconnection, integrity of illustration functions), defined by domestic and foreign scientists are

summarized (H. Donskyi, D. Zuiev, V. Ryvchyn). The attention is focused on the peculiarities of perception of visual images in the textbook by children of different ages (B. Butnyk-Siverskyi, H. Hranik). The possibilities of the illustrative material as a special tool of understanding and assimilation of the textbook learning material by younger students are revealed.

Scientific literature analysis related to the given problem (A. Girniak, L. Zankov, K. Zahorulko, B. Karlavaris, Ya. Kodliuk, V. Kryshmael, I. Lerner, A. Popkov, H. Prodanovych, N. Prots, V. Tseitlin, N. Hrebtova and others) proves the importance of illustrations in the primary textbooks since this outside of the text element contributes to the enrichment and expansion of their direct sensory experience and the development of observation; knowledge of specific properties of objects during practical activities; better memorizing and effective assimilation of knowledge; creating conditions for the transition to abstract thinking; serves as a support for independent learning, systematization of the educational material.

Keywords: school textbook; the illustrative material; a primary school; the role of visual images in the structure of educational books.

УДК 373.3.016:81'243

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Т. К. Полонська,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: Polonska@gmail.com

У статті розглянуто основні методи навчання читання іноземною мовою учнів початкової школи у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці. Визначено роль раннього шкільного іншомовного читання як виду мовленнєвої діяльності, спрямованого на сприйняття та розуміння письмового тексту. Проаналізовано різні методи навчання техніки іншомовного читання молодших школярів: звуковий метод, метод цілих слів, метод цілих речень, метод ключових слів тощо. Детально описано структуру та зміст моделей формування техніки читання іноземною мовою, розроблені вченими-методистами Р. Ю. Мартиноюю і З. М. Нікітенко. Автор статті пропонує застосовувати комбінований метод навчання техніки читання до розроблення чи модифікації методу, який якнайповніше відповідав би цілям і завданням сучасної початкової школи.

Ключові слова: методи навчання; читання; техніка читання; іноземна мова; початкова школа.

Постановка проблеми. Сучасна школа повинна враховувати умови полімовного та полікультурного світу, в яких ростуть і навчаються діти із самого раннього віку. Початкова школа розглядається як важливий етап шкільної іншомовної освіти, де закладаються основи навчальної діяльності: формуються вміння бачити мету і діяти відповідно до неї, уміння самооцінювати процес і результати своєї діяльності з оволодіння іноземною мовою. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, «учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на

міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій» [3, с. 6].

Читання – це один із видів мовленнєвої діяльності, що має велике пізнавальне значення і фактично реалізує всі три основні цілі навчання – виховну, практичну і загальноосвітню. Раннє навчання іншомовного читання позитивно впливає на оволодіння першою іноземною мовою, створює базу для продовження її вивчення в основній школі, а також відкриває можливості для навчання другої/третьої іноземної мови, необхідність володіння якими стає все очевиднішою. Незаперечною є й інформативна цінність навчання читання іноземною мовою в початковій школі, що проявляється в більш ранньому входженню дитини в загальнолюдську культуру через спілкування новою для неї мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні дослідники вивчали різні аспекти навчання іншомовного читання учнів початкових класів, зокрема: навчання техніки іншомовного читання (О. Б. Бігич, М. В. Денисенко, В. М. Жуковський, І. О. Зимня, К. І. Онищенко), створення моделей навчання іншомовного читання молодших школярів (Р. Ю. Мартинова, З. М. Никитенко, Т. М. Яблонська), методи навчання читання іноземною мовою (Й. М. Берман, М. З. Біболетова, О. А. Ленська, О. Й. Негневицька), формування іншомовної компетентності в читанні (Г. Е. Борецька, С. В. Гапонова, З. І. Кличникова, В. В. Черниш) тощо.

Формулювання цілей статті. Мета статті – охарактеризувати сучасні методи навчання читання іноземною мовою молодших школярів і виявити найефективніші з них для оволодіння учнями навичками техніки читання, визначеними програмою.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних завдань навчання іноземних мов у початковій школі є навчання читання і розуміння тексту іноземною мовою. Навчання іншомовного читання в початковій школі сприяє ранньому прилученню молодших школярів до нового для них мовного світу, формує в них готовність до спілкування іноземною мовою і позитивно налаштовує до подальшого її вивчення. За допомогою іншомовного читання молодші школярі знайомляться зі світом зарубіжних однолітків, із пісенним, віршовим і казковим фольклором та доступними зразками дитячої художньої літератури країни, мова якої вивчається. Процес навчання читання іноземною мовою дає змогу формувати деякі універсальні лінгвістичні поняття, які функціонують в рідній та іноземній мовах, розвиваючи цим інтелектуальні, мовленнєві та пізнавальні здібності учнів. Читання також розвиває певні риси характеру в молодших школярів, зокрема уважність, працелюбність, допитливість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, посидючість тощо.

Іншомовне читання є видом мовленнєвої діяльності, який дає змогу не імітувати, а відтворювати одну з форм реального спілкування іноземною мовою. Виходячи з цієї функції, процес навчання читання необхідно вибудовувати так, щоб учні сприймали його як діяльність, що має практичне значення. На жаль, у школах простежується недостатнє володіння школярами технікою читання і розуміння прочитаного. Однак без оволодіння технікою читання в початковій

школі подальше вивчення іноземної мови в основній і старшій школі є досить обмеженим.

Як зазначає відомий фахівець у галузі ранньої шкільної іншомовної освіти З. М. Никитенко, труднощі переходу з початкової школи в середню виражаються в неготовності п'ятикласників до оволодіння іноземною мовою в нових умовах. В учнів недостатньо сформовані технічні навички читання й письма, вони не вміють вилучати смислу із прочитаного іноземною мовою. У більшості школярів відсутній інтерес до вивчення іноземної мови, вони не налаштовані на іншомовне спілкування в цілому. Причини цих та інших труднощів криються в системі навчання іноземної мови в початковій школі. Відсутність успішності, на думку дослідниці, призводить до емоційного нездоров'я молодших підлітків [9, с. 146–147].

Для кращого розуміння проблеми розглянемо трактування таких ключових понять, як «метод навчання», «читання», «техніка читання».

У науково-методичній літературі існують різні визначення поняття «методи навчання» (метод від грец. *μέθοδος* – шлях дослідження чи пізнання): 1) способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення поставлених навчально-виховних цілей [2, с. 41]; 2) способи роботи вчителя та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо вирішення різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння матеріалом, що вивчається [12, с. 194–195]; 3) єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики, як мета, зміст, способи і засоби навчання іноземних мов [8, с. 543] тощо.

Узагальнивши викладене вище, визначаємо **методи навчання** як способи досягнення поставлених дидактичних цілей і завдань у процесі спільної діяльності вчителя й учнів, способи взаємодії суб'єктів у процесі передачі, сприйняття та засвоєння навчальної інформації.

Учені-методисти розглядають **читання** як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття та розуміння писемного тексту. Читання є складником комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує писемну форму спілкування [8, с. 370].

Г. В. Рогова у структурі читання як діяльності виокремлює *мотив, мету, умови і результат*. *Мотивом* є спілкування або комунікація за допомогою друкованого слова, *метою* – отримання інформації з того питання, що цікавить читача. До *умов* діяльності читання зараховано оволодіння системою мови і прийомами вилучення інформації. *Результатом* діяльності є розуміння або вилучення інформації з прочитаного з різним ступенем точності та глибини [10, с. 45].

У процесі навчання іноземної мови у школі читання виступає і як *мета*, і як *засіб* навчання: учні оволодівають читанням як джерелом отримання інформації (*мета*), а також вони послуговуються читанням для засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу (*засіб*). Це створює необхідні умови для стимулювання інтересу молодших школярів до вивчення цього предмета, який вони можуть задовольнити самостійно.

З точки зору психології **читання** є рецептивною формою мовленнєвого

спілкування і складається із двох взаємопов'язаних процесів: техніки читання тексту та його розуміння. Читання розглядається як процес сприйняття та активної переробки інформації, графічно закодованої відповідно до системи тієї чи іншої мови [5, с. 5–6].

З. І. Кличникова **техніку читання** розуміє як швидкість і точність встановлення буквено-звукових відповідностей, чітке застосування правил читання, володіння синтагматичним членуванням речення, здатність прогнозувати мовний матеріал, правильне вимовляння й інтонування того, що читається, під постійним контролем розуміння [там же, с. 39–42].

У Новому словнику методичних термінів і понять **технікою читання** є навички й уміння читання, що забезпечують перцептивну переробку письмового тексту, перекодування зорових сигналів у смислові одиниці, тобто сприймання графічних знаків і співвіднесення їх із певними значеннями [1, с. 312].

Отже, у читанні виділяють *змістовий план* (про що текст), де результатом діяльності читання буде розуміння прочитаного, і *процесуальний план* (як прочитати і озвучити текст), де результатом діяльності буде сам процес читання, тобто співвіднесення графем із фонемами.

Основне завдання навчання техніки читання в початковій школі – навчити учнів відтворювати буквений текст у двох формах: розгорнутій (вголос) і згорнутій (мовчки/про себе), під постійним контролем розуміння того, що читається. Читання вголос використовується для формування навичок техніки читання в період їх становлення, а також виступає засобом контролю точності сприймання буквеного тексту. Читання мовчки використовується в період стабілізації навичок, воно сприяє розвитку вмінь читання і є показником сформованості зрілого читача.

У методиці навчання іноземних мов існують різні підходи до методів навчання техніки іншомовного читання. Насамперед, методи визначаються за двома основними кваліфікаційними критеріями: 1) за вихідною мовною одиницею, покладеною в основу навчання (*буква, звук, ціле слово, речення, текст*); 2) за видом провідної діяльності учнів (*аналіз, синтез*). За вихідною мовною одиницею вирізняються буквені, звукові, складові методи і методи цілих слів; за видом провідної діяльності – аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні методи.

У зарубіжній методичній літературі методи зазвичай характеризуються лише за критерієм одиниці навчання. До таких методів належать: The Alphabetic Method – алфавітний метод; The Phonic Method – звуковий метод; The Look & Say Method – метод цілих слів; The Sentence Method – метод цілих речень; The Whole Language Method – метод розповіді, створений у межах підходу «Мова як ціле» (Whole Language).

Відповідно до традиційного підходу, *навчання читання методом цілих слів* – це коли учні проходять шлях від букви до звуку і від графічної форми слова до його звукової форми. Вони знайомляться з буквами і читають окремі слова за правилами читання. Однак за такого підходу школярі роблять багато помилок, читання набуває характеру вгадування, оскільки діти запам'ятовують «візерунок букв», а не бачать звукового образу.

Більш узагальнену класифікацію методів за першим критерієм запропонувала О. А. Ленська, розділивши їх на три групи: фонетичні, глобальні та змішані [6, с. 14]. У *фонетичних методах* (Phonetic Methods) одиницею навчання є букви і звуки; у *глобальних* (Global Methods) – цілі слова, речення, тексти; у *змішаних* (Eclectic Methods) – сполучення фонетичних і глобальних методів у різному співвідношенні.

Варто зазначити, що проблема кваліфікації методів навчання читання не є новою. Ще в 60-х рр. ХХ ст. Г. В. Рогова виокремила три методи навчання іноземних мов, які тривалий час використовувалися у практиці шкільного навчання: *метод цілих слів*, *звуковий метод*, *метод цілих речень* [10, с. 11]. У подальшому було розроблено інші або модифіковано вже відомі методи навчання техніки іншомовного читання.

Так, *метод цілих слів* отримав свій подальший розвиток у працях І. М. Верещагіної, О. А. Ленської, М. З. Біболевой, К. І. Онищенко та інших дослідників. Навчання техніки читання іноземною мовою молодших школярів на основі цього методу здійснюється відповідно до двох способів: 1) через пред'явлення образу цілого слова із графічним виділенням у ньому букви або буквосполучення, прочитання слова, його аналіз і визначення правила читання; пред'явлення правила-інструкції до знайомства зі словами; читання однотипних слів за аналогією з опорою на ключове слово; 2) через читання окремих слів за правилами читання, де ключовим словом є графічний образ слова і малюнок; читання слів не за правилами на основі слів з аналогічним звуком, що читаються за правилами.

Звуковий метод, представлений у дослідженнях З. М. Никитенко, О. І. Негневицької, Н. М. Кравченко та ін., може також здійснюватися двома способами: 1) оволодіння звуковою формою слів і транскрипцією як зоровою опорою для засвоєння алфавіту і правил читання; 2) фонемно-графемний метод читання цілих слів – вивчення низки слів за ключовим словом лише після того, як засвоюються всі його графеми.

Популярним методом навчання читання є *метод ключових слів*, або за аналогією, коли учням пропонується прочитати слова з однаковою орфограмою (напр.: is, his, it, sit, in, big). Цей метод, уведений в методику навчання А. П. Старковим, і досі залишається дієвим. Оскільки він пов'язаний з методом читання за правилами, то перш ніж пропонувати учням аналогічні слова, варто спочатку сформулювати правила [11].

На сьогоднішній день у навчанні техніки іншомовного читання домінують два методи: *метод цілих слів* (обидва названі вище способи) і *звуковий метод*. Однак, на жаль, ці методи не завжди дають очікуваних результатів навчання. На нашу думку, це пов'язано з тим, що навчання іноземної мови в школах України розпочинається з першого класу, а початок навчання іншомовного читання передбачено після оволодіння учнями усним увідним курсом упродовж першого півріччя. Проте в дітей перших-других класів ще не завершився процес формування навичок і вмінь читання рідною мовою. Найповніше особливостям фонетичної та графічної систем української мови відповідає *фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний метод* навчання дітей читання, розроблений

К. Д. Ушинським, який отримав визнання і в навчанні техніки іншомовного читання молодших школярів.

Український учений-методист Р. Ю. Мартинова запропонувала цілісну загальнодидактичну модель змісту навчання іноземних мов, одним із компонентів якої є дидактична модель змісту взаємопов'язаного навчання іншомовної *техніки читання і письма*. Як зазначає Р. Ю. Мартинова, «... узагальнена мета навчання зводиться до формування графічної й орфографічної компетенцій учнів, а конкретні цілі навчання полягають у здобуванні всіх видів знань, навичок і вмінь: 1) озвучування кожної букви алфавіту відповідно до її основного способу читання і написання її в різних графічних варіантах, а також озвучування і написання кожної букви за найтиповішим для неї звуком і позначення будь-якого звука відповідною йому буквою; 2) вимовлення будь-якого слова і його транскрибування, якщо воно пишеться за фонетичним принципом; 3) читання будь-якого слова і написання його в орфографічній і транскрибованих формах, якщо воно ґрунтується на фонетичному принципі і підлягає активному засвоєнню; 4) вимовлення будь-якого слова і написання його в транскрипції, якщо воно ґрунтується на вивчених правилах читання; 5) читання будь-якого слова і написання його в орфографічній і транскрибованій формах, якщо воно ґрунтується на вивчених правилах читання і підлягає активному засвоєнню; 6) вимовлення будь-якого слова за транскрипцією, якщо воно не відповідає правилам читання; 7) читання будь-якого слова за транскрипцією і написання його в орфографічній і транскрибованій формах, якщо воно не відповідає правилам читання, але підлягає активному засвоєнню; 8) читання і написання будь-якого словосполучення, якщо воно складається з вивчених лексичних і граматичних одиниць» [7, с. 28].

На думку іншого вченого-методиста З. М. Никитенко, у сучасній школі найправильнішим способом оволодіння дітьми технікою читання іноземною мовою є шлях від звуку і звукового аналізу (без опори на друкований текст) через матеріальну опору на буквено-звукові відповідності, тобто від звукової форми слова до його графічної форми (звуковий аналіз → буквено-звукові співвідношення). До переваг цієї технології автор відносить урахування психофізіологічних основ становлення мовленнєвої здібності, психофізіологічних можливостей дітей та їхнього шкільного досвіду в засвоєнні грамоти рідної мови і нерозривний розвиток технічних навичок читання та здібності до усного іншомовного спілкування. На основі зазначеного підходу дослідниця дає своє визначення читанню: «**іншомовне читання** молодшого школяра на початковому етапі формування є дією з відтворення звукової форми слова на основі його графічної моделі (в англійській мові – спочатку транскрипційній, а потім буквеній)». У цьому визначенні читання предметним змістом дії читача виділяється матеріальна звукова сторона, тобто не букви чи їх назви виступають предметним змістом, а звукова сторона мовлення – фонема та їх послідовність [9, с. 190].

З. М. Никитенко розробила модель поетапного формування техніки читання іноземною (англійською) мовою, у якій виділено три стадії.

Першу стадію становить підготовчий (пропедевтичний) курс усного іншомовного спілкування тривалістю в одну (першу) чверть, який дає змогу дітям орієнтуватися у фонемній системі нерідної мови і взаємопов'язано розвивати мовну і мовленнєву здібності, а також створювати комунікативне ядро усного іншомовного мовлення.

Варто зазначити, що ідея усного вступного курсу не є новою, його обґрунтував А. П. Старков стосовно 5 класу ще у 60-х рр. XX століття. Новим є характер (нерозривно пов'язаний розвиток мовної та мовленнєвої здібності молодшого школяра) і зміст курсу, тому З. М. Никитенко, щоб показати принципову відмінність від попереднього курсу, назвала його *усним курсом іншомовного спілкування*, який моделюється стосовно віку 6–7 років із урахуванням психолінгвістичних і нейрофізіологічних досліджень становлення мовленнєвої здібності в онтогенезі.

Під час *другої стадії* – матеріалізованої орієнтувальної основи становлення техніки читання – тривалістю в одну (другу) чверть, яка природно інтегрована у процес оволодіння дітьми усним іншомовним мовленням, відбувається оволодіння знаками транскрипції (читання і запис слів у транскрипції) як майбутньої опори в засвоєнні букв і буквено-звукових співвідношень слів та оволодінні системою голосних і приголосних фонем з опорою на сформоване комунікативне ядро і знаки транскрипції.

Під час *третьої стадії* – формування у другокласників основних механізмів техніки читання й умінь читати автентичний текст вслух і про себе – тривалістю у друге півріччя 2-го класу відбувається формування когнітивних здібностей, ознайомлення з англійськими буквами з опорою на знаки транскрипції, із правилами читання букв, буквосполучень, голосних у відкритому і закритому складі, читання слів, речень, виразне читання текстів вслух і про себе [9, с. 98–103].

Результатом використання цієї моделі є сформовані навички техніки читання іноземною мовою, які складають міцну основу для становлення іншомовної мовленнєвої здібності дітей усвідомлено й самостійно читати автентичні тексти іноземною мовою з різними стратегіями. Зазначений результат стає можливим, оскільки на кожній стадії опрацьовується певна дія учня таким чином, що із розгорнутої вона поступово перетворюється в розумову дію, тобто відбувається інтеріоризація.

Що стосується застосування проаналізованих нами методів у навчальній літературі, то, наприклад, у двох сучасних підручниках з англійської мови для 1-го класу (автори О. Д. Карп'юк і А. М. Несвіт), рекомендованих МОН України для використання в початковій школі, навчання техніки читання здійснюється за методом цілих слів, хоча перевага надається навчанню говоріння й аудіювання. Учні знайомляться з буквами (в алфавітному порядку) і читають слова, словосполучення та речення не самостійно, а повторюючи їх за вчителем. Навчання читання букв здійснюється паралельно з їх написанням.

Перший клас вітчизняної школи розглядається як основний у постановці іноземної вимови, формуванні ритміко-інтонаційних навичок і звуко-буквених співвідношень. Для засвоєння фонологічного аспекту мови (усний ввідний

курс) програмою відведено 16 годин (перше півріччя), а для засвоєння звуко-буквених співвідношень – 19 годин (друге півріччя). З метою полегшення оволодіння процесами читання і письма рекомендовано використовувати стандарт напівдрукованого шрифту. В обох випадках оволодіння звуковою та буквеною системами іноземної мови відбувається на основі виділених авторами підручників комунікативних одиниць, які повністю відповідають тематиці ситуативного спілкування та реалізують мовленнєві функції, запропоновані програмою з іноземної мови для 1-го класу. Знайомство учнів зі звуковою системою іноземної мови повинно відбуватися на основі імітативно-ігрових технологій в умовах комунікативних ситуацій. Вивчення фонетики, тобто звукового ладу мови (звуків, звукосполучень, наголосу, ритму, мелодики, інтонації, паузи), як самостійного аспекту не передбачається. Діти опановують вимовні навички в ході навчання усного мовлення і читання [4, с. 20–21].

У навчальній програмі з іноземних мов для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів (оновленій у 2016 р.) визначено вимоги до рівня сформованості вмінь та навичок читання в учнів початкової школи після кожного етапу.

На кінець 1-го класу учні повинні вміти розпізнавати літери алфавіту та графічний образ найчастіше вживаних і вивчених слів, словосполучень і коротких фраз.

На кінець 2-го класу учні повинні читати мовчки та вголос і розуміти слова, словосполучення, речення, короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг – 100–150 друкованих знаків.

На кінець 3-го класу учні повинні читати вголос і мовчки з повним розумінням короткі, прості тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читати і розуміти нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається з опорою на ілюстративний матеріал. Обсяг – 150–200 друкованих знаків.

На кінець 4-го класу учні мають читати вголос і мовчки з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; розуміти основний зміст різнопланових текстів, пов'язаних із повсякденним життям; читати і розуміти нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки. Обсяг – 200–250 друкованих знаків [там же, с. 71, 81, 91, 101].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як свідчить аналіз описаних вище основних методів навчання техніки читання іноземною мовою молодших школярів, фактично, кожен з них має позитивні характеристики, які можуть бути враховані при розробленні або модифікації такого методу (або комплексу методів), який би найповніше відповідав цілям і завданням сучасної початкової школи. Утім, незважаючи на те, який метод використовується, він має забезпечити рівень умінь та навичок в іншомовному читанні молодших школярів, визначених чинною навчальною програмою.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Практика управління закладом освіти: спецвипуск. – К., 2012. – С. 2–33.
4. Іноземні мови. 1–11 класи : навчальні програми і методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році. – Х. : Ранок, 2016. – 160 с.
5. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителей / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
6. Ленская Е. А. Проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Е. А. Ленская. – М., 1978. – 24 с.
7. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.09 / Р. Ю. Мартинова. – К., 2007. – 51 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Никитенко З. Н. Методическая система овладения языком на начальной ступени школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / З. Н. Никитенко. – М., 2015. – 427 с.
10. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для пед. Вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.
11. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе / А. П. Старков. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с.
12. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И. Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.

References

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. – M. : IKAR, 2009. – 448 s.
2. Babanskij Ju. K. Izbrannye pedagogicheskie trudy / Ju. K. Babanskij ; sost. M. Ju. Babanskij. – M. : Pedagogika, 1989. – 558 s.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity // Praktyka upravlinnia zakladom osvity: spetsvypusk. – K., 2012. – S. 2–33.
4. Inozemni movy. 1–11 klasy : navchalni prohramy i metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2016/2017 navchalnomu rotsi. – Kh. : Ranok, 2016. – 160 s.
5. Klychnikova Z. I. Psihologicheskie osobennosti obuchenija chteniju na inostrannom jazyke : posobie dlja uchitelej / Z. I. Klychnikova. – M. : Prosveshhenie, 1983. – 207 s.
6. Lenskaja E. A. Problemy obuchenija chteniju na anglijskom jazyke detej mladshego shkol'nogo vozrasta : avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 / E. A. Lenskaja. – M., 1978. – 24 s.
7. Martynova R. Yu. Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. ped. nauk : spets. 13.00.09 / R. Yu. Martynova. – K., 2007. – 51 s.
8. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlja studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / [О. В. Бігич, Н. Ф. Бориско,

Н. Е. Boretska ta in.] ; za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.

9. Nikitenko Z. N. Metodicheskaia sistema ovladenija jazykom na nachal'noj stupeni shkol'nogo obrazovaniia : dis. ... d-ra ped. nauk : spec. 13.00.02 / Z. N. Nikitenko. – M., 2015. – 427 s.

10. Rogova G. V. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku na nachal'nom jetape v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah : posobie dlja ped. vuzov / G. V. Rogova, I. N. Vereshhagina. – M. : Prosveshhenie, 2000. – 232 s.

11. Starkov A. P. Obuchenie anglijskomu jazyku v srednej shkole / A. P. Starkov. – M : Prosveshhenie, 1978. – 224 s.

12. Harlamov I. F. Pedagogika : ucheb. posob. / I. F. Harlamov. – M. : Vysshaja shkola, 1990. – 576 s.

Полонская Т. К.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье проанализированы основные методы обучения чтению на иностранном языке учащихся начальной школы в отечественной и зарубежной теории и практике. Определена роль раннего школьного иноязычного чтения как вида речевой деятельности, направленного на понимание письменного текста. Рассмотрены различные методы обучения технике иноязычного чтения младших школьников: звуковой метод, метод целых слов, метод целых предложений, метод ключевых слов и др. Подробно описаны структура и содержание моделей формирования техники чтения на иностранном языке, разработанные учеными-методистами Р. Ю. Мартыновой и З. Н. Никитенко. Автор статьи предлагает использовать комбинированный метод обучения технике чтения до разработки или модификации метода, который бы наиболее полно отвечал целям и задачам современной начальной школы.

Ключевые слова: методы обучения; чтение; техника чтения; иностранный язык; начальная школа.

Polonska T.

METHODS OF TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The article deals with the basic methods of teaching reading in a foreign language to elementary schoolchildren in domestic and foreign theory and practice. The role of early school foreign language reading as a kind of speech activity aimed at the perception and understanding of written text is defined. Reading technique is interpreted as forming automatic skills of quick perception and processing linguistic information (letters, letter combinations, words, punctuation, grammar structures of sentences), followed by correlation with semantic information. Different methods for teaching reading technique of a foreign language to primary schoolchildren are analyzed: a sound method, a whole word method, a whole sentence method, a keyword method, etc. But all of them have its advantages and disadvantages.

The structure and content of models for reading technique in foreign languages, developed by R. Martynova and Z. Nykytenko are described in detail: the didactic model of teaching foreign language content in reading and writing techniques (based on the whole word method); the model of stage-by-stage formation of reading technique in a foreign language (based on the sound method). However, a perfect method is only that one which meets requirements of the time, combines the most effective (existing at that time) teaching methods to overcome difficulties in development of pupils' skills in foreign language reading techniques. In the author's opinion, the solution of this problem is to apply the combined method of teaching reading until a new method will be created or modified to answer the aims and objectives of a modern primary school. But any method should provide the level of pupils' skills and habits in foreign language reading set by the curriculum in foreign languages for the primary school.

Keywords: teaching methods; reading; reading technique; foreign language; primary school.

ПРОБЛЕМИ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Л. М. Попович,

науковий співробітник відділу економіки та управління

загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: PLidia01@ukr.net

Статтю присвячено дослідженню проблем роботи шкіл, які працюють за проектом «Класна школа», що реалізується в Україні польською неурядовою організацією «Центр громадянської освіти». Впровадження моделі громадсько-активної школи забезпечує активізацію і розвиток громадянської освіти населення та подальший розвиток українського суспільства через гуманізацію суспільно-економічних відносин і формування нових установок особистості як громадянина країни і «Малої Батьківщини».

Досвід роботи управління громадсько - активною школою використовується у навчальних закладах Київської та Житомирської областей. Проблеми управління громадсько-активної школи та шляхи їх вирішення мають стати основою змісту навчального підручника з управління громадсько-активними школами для сучасного керівника навчального закладу.

Ключові слова: громадсько-активні школи; громадянське суспільство; громадсько – орієнтована освіта; державно-громадське управління; проект «Класна школа».

Постановка проблеми. В умовах сучасних змін в Україні відбувається перехід від державного до державно-громадського управління освітою, тому актуальною постає проблема створення та впровадження такої моделі управління закладом освіти, коли активно залучаються громадські організації до співпраці з адміністрацією навчального закладу для плідного партнерства і активної взаємодії.

Саме таким навчальним закладом, який функціонує як громадсько-активна школа (ГАШ) є школа, що ставить за мету не тільки надання освітніх послуг учням, але і членам громади, спрямована на залучення батьків, учнів та громади міста (села) до вирішення соціальних та інших проблем, що нині є ключовими для школи та громади, це – створення навчального закладу, що стратегічно зорієнтований на розвиток громадянського суспільства.

Сьогодні перед громадсько-активними школами стоять проблеми: пошуку інноваційних форм роботи з педагогічними працівниками, ресурсного забезпечення, створення освітнього інформаційного середовища, співпраці з громадськими організаціями, формування активної життєвої позиції учнів та інші.

Теоретичний аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що серед основних проблем діяльності громадсько-активної школи є три основні: демократизація школи, волонтерство, партнерство школи і місцевої громади.

В Україні функціонує мережа громадсько-активних шкіл, проте актуальними залишаються проблеми управління громадсько-активною школою в умовах створення об'єднаних територіальних громад, шляхи вирішення яких

необхідно висвітлити у змісті підручника для керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували проблеми децентралізації освітньої системи, державно-громадського та громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами, теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів, інноваційні аспекти в освіті і науці в Україні: Л. М. Гриневич, Л. М. Калініна, В. Г. Кремень, С. В. Королук, О. М. Онаць, О. В. Пастовенський, Л. І. Паращенко [3; 5; 6; 7; 8; 9; 10] та інші.

Концептуальні засади організаційно-економічних механізмів і технологій реалізації громадсько-державного управління загальноосвітнім навчальним закладом у сучасних умовах розкрито в практико-орієнтованому посібнику дослідниці О. М. Онаць [8].

Формулювання цілей статті. З огляду на зазначене вище, ставиться завдання розкрити проблеми управління громадсько-активною школою, які є актуальними і потребують подальшого висвітлення у змісті підручника для керівника навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У результаті проведеного нами дослідження підтверджено, що діяльність громадсько-активних шкіл позитивно впливає на розвиток активності членів громади, школа є невід'ємною частиною демократичного суспільства, а демократичні цінності інтегруються в шкільне життя та місцевої громади, формуються лідерські якості учнів та педагогічних працівників, навчальні заклади стають конкурентоспроможними, а досвід роботи громадсько-активних шкіл набуває поширення.

На думку дослідниці С. В. Королук, «...впровадження й функціонування моделі громадсько - державного управління в діяльності школи відіграє значну роль. Громада і школа спільними зусиллями досягають успіху у розвитку не тільки школи, а й громади, планують спільну діяльність, розробляють проекти, розвивають фандрайзингову діяльність, залучаючи всі сектори до співпраці задля ефективного функціонування. Користь від такої діяльності має не тільки школа, у вигляді громадянської позиції учнів, можливості їх самореалізації, підвищення рівня професіоналізму вчителів, залучення додаткових коштів до діяльності закладу, розвитку закладу в цілому, а й громада – у розвитку громадянськості серед населення, можливості самореалізації мешканців, розвитку громади, користь для певних категорій у громаді тощо» [7 , с. 13].

В Україні узагальнено досвід роботи громадсько-активних шкіл, Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», створено он-лайн базу громадсько-активних шкіл, модель громадсько-активної школи, де увага надається роботі з місцевою громадою, працівниками школи та мешканцями; видано посібник «Громадсько - активні школи в Україні: кроки до дій: Посібник зі створення та управління громадсько-активною школою»; навчально-методичні посібники: «Навчання продовж усього життя», «Шкільна культура», «Розвиток громади», «Волонтерство», «Лідерство», «Партнерство», «Соціальна інклюзія», «Послуги», «Залучення батьків» та інші.

Громадсько-активна школа використовує та трансформує до місцевих умов ідеї громадської освіти, створює єдине поле громадянського виховання учнів, залучає всі ресурси місцевої громади, громадські організації, педагогічних працівників, учнів, батьків до шкільного життя та участі у житті громади. Досвід роботи управління вітчизняних громадсько-активних шкіл було презентовано на засіданні Всеукраїнського клубу «Директор школи» у жовтні 2016 року: «Інноваційні технології управління новою школою в Україні», яке було проведено на паритетних засадах Асоціацією керівників шкіл України (АКШУ) та Інститутом педагогіки НАПН України. Проблеми громадсько-державного управління загальноосвітнім навчальним закладом, організації діяльності громадсько-активних шкіл, розвитку партнерських відносин стали темою дискусії на засіданні.

На думку дослідниці О. М. Онаць, «організаційні механізми громадсько-державного управління – це організаційна структура, що становить форму впорядкованості служб і підрозділів, забезпечує відповідність їх взаємодії; організація управління системою освіти, ЗНЗ на практиці, яка охоплює об'єкт і суб'єкт управління та взаємовплив між ними; сукупність цілей, завдань, функцій, методів управління, організаційної структури та результати функціонування ЗНЗ; узгоджена взаємодія громади і влади у вирішенні різних питань освіти, прийнятті управлінських рішень, виконанні адміністративно-управлінських функцій, створенні прозорого соціального середовища для всіх суб'єктів, опора на громадські організації та спільноти, створення “горизонтальних” управлінських структур, делегування повноважень. Механізмом громадсько-державного управління також є створення освітніх громадських організацій, агенцій, спілок тощо» [8, с. 43].

Досвід роботи громадсько-активних шкіл активно вивчається, трансформується до місцевих умов та поширюється в навчальних закладах Київської та Житомирської областей. Так, у листопаді 2016 року на базі Хотівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – гімназія» Києво-Святошинського району Київської області, який є експериментальним майданчиком відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, за участю Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти» було проведено фестиваль «Розвиток громадсько-активних шкіл у контексті сучасних змін», на засіданні розкрито особливості управління ГАШ, презентовано ініціативи, реалізовані у рамках проекту «Розвиток громад в Україні шляхом упровадження програми «Школа як осередок розвитку громади», представлено різноманітні освітні проекти.

Проблеми управління освітою, загальноосвітніми навчальними закладами, запровадження інновацій як механізму розвитку досліджували: Н. М. Бібік, Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, Л. М. Карамушка, В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, О. І. Ляшенко та інші.

На думку вітчизняного вченого Л. М. Калініної, «...механізм управління є найбільш активною складовою частиною системи управління ЗНЗ, що забезпечує

вплив на фактори, від дії яких залежать результати діяльності загальноосвітнього навчального закладу як суб'єкта керування; постановка цілі є вихідним моментом побудови або модернізації організаційного механізму управління, системи інформаційного забезпечення організаційного управління ЗНЗ, формування мотивів управлінської діяльності суб'єкта, оскільки ціль є найважливішим складником цих організаційних та інформаційних феноменів» [5, с. 246].

Прикладом сучасної педагогічної технології є реалізація системного загальношкільного підходу у загальноосвітньому навчальному закладі за програмою «Класна школа», який реалізується польською неурядовою організацією «Центр громадянської освіти». Розвиток сучасної освіти робить все більш актуальним вирішення проблеми оцінки професіоналізму керівника, педагога, рівня його професійної, компетентності, перспектив зростання. У громадсько-активній школі ключову роль відіграє професіоналізм керівника та педагога і їх громадянська позиція.

На думку польської дослідниці Гражини Четвертинської, «дуже добрий вчитель і надалі відіграє ключову роль в процесі навчання. Лише його завдання та спосіб роботи повинні відрізнитись від тих, які були колись. Щоразу більше знаємо про те, як люди вчаться. Щоразу краще розуміємо значення мотивації та автономії учнів. Щоразу чіткіше бачимо, що навчання відбувається не лише у школі і, безсумнівно, триває протягом цілого життя, а не лише у той період, коли ми ходили до школи.

Вчитель на кільканадцять років стає провідником учня по країні знань, зовсім необов'язково залишаючись головним джерелом знань... Їм потрібен вчитель як провідник по світу знань, по світу культури, і вони потребують приязного середовища, яке сприяє навчанню. Добре організована шкільна громада є необхідною для формування умінь функціонування у складному, сучасному світі, а за організацію умов шкільного навчання відповідають власне вчителі.

На стороні учнів залишається відповідальність за самостійне навчання, наполегливий пошук рішення проблем, творче мислення, готовність до співпраці, ефективна комунікація в команді. Тому сучасна школа стає скоріше місцем розвитку ключових умінь, аніж передачі інформації, яку легко можна отримати з інших джерел» [2, с. 2].

У системі вітчизняної післядипломної педагогічної освіти керівники навчальних закладів та педагогічні працівники підвищують свій професійний рівень на курсах підвищення кваліфікації, різних формах науково-методичної роботи, самовдосконалення, яке є важливим в силу специфіки педагогічної діяльності.

Проте нині в умовах створення територіальних громад необхідні нові підходи до організації науково-методичної роботи та самоосвіти вчителя: створення науковоресурсних центрів (пунктів, секторів), пошуку нових засобів роботи з учнями, шляхів розвитку школи, інноваційних форм роботи з педагогічними працівниками, створення освітнього інформаційного середовища, умов для підвищення активності педагогів, використання інноваційних форм роботи: серед таких ефективних форм роботи, які

використовуються в «Класній школі», є робота в командах, коли усі відкрито говорять про свою роботу, важливим є обмін досвідом з колегами.

Саме досвід роботи шкіл за проектом «Класна школа», формування робочих груп, які спільно відповідають за діяльність школи, трансформований до українських умов, є корисним для вітчизняних педагогічних працівників.

Упровадження на практиці експериментальними навчальними закладами моделі громадсько-активної школи, використання командного методу роботи, сприяє розвитку управлінської діяльності керівника навчального закладу, розвитку громадянської активності педагогічних працівників, учнів, батьків, зміцнення їх партнерських стосунків. Школа не тільки надає якісні освітні послуги учням, але й розвиває громаду, залучає батьків і мешканців громади до вирішення соціальних проблем, зміцнює партнерські зв'язки, розвиває волонтерство та інше.

Висновки. Отже, впровадження моделі управління громадсько-активною школою позитивно впливає на системне управління навчальним закладом, зміцнює партнерські відносини між педагогічними працівниками, учнями, батьками, мешканцями громади. Проблеми управління громадсько-активною школою: демократизація школи, розвиток партнерських стосунків школи і місцевої громади, волонтерства, пошуку інноваційних форм роботи з педагогічними працівниками, ресурсного забезпечення, створення освітнього інформаційного середовища мають стати основою змісту підручника з управління громадсько-активними школами для вивчення, трансформації та впровадження напрацьованого досвіду роботи вітчизняних громадсько-активних шкіл.

Використані джерела

1. Демократичне врядування в школах: [посібник] / [Е. Бекман, Б. Траффорд]; пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – 2-ге вид. – К.: НАДУ, 2014. – 100 с. – (Навчатися і жити в демократії).
2. Гражина Четвертинська Фрагменти тексту: Чому в командах, чому разом? № 50 на додаток № 253, видання від 29/10/2002, с. 2.
3. Гриневич Л. М. Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі) / Л. М. Гриневич // Освіта і управління. – 2004. – № 3–4. – С. 156–160.
4. Громадсько - активні школи в Україні: кроки до дій: Посібник зі створення та управління громадсько - активною школою / Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» - 2-ге видання. – К.: СПД - ФО Парашин К. С. 2008. – С. 164.
5. Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія [Електронний ресурс] / Л. М. Калініна. – К., 2014. – 285 с. – Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=5465
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень // – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
7. Корольок С. В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи / С. В. Корольок // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/Koroliuk.pdf>.
8. Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами : посібник / О. М. Онаць ; за наук. ред. Л. М. Калініної. – К. : 2015. – 109 с.

9. Пастовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / О. В. Пастовенський. – Житомир: ПП. «Рута», 2014. – 385 с.

10. Паращенко Л. І. Громадянська активність молоді: досвід, методологія, перспективи : методичний посібник / за ред. Л. Паращенко – К., 2010. – 84 с.

11. Попович Л. М. Упровадження досвіду громадсько-активних шкіл / Л. М. Попович// Stan, problemy a perspektivy pedagogickeno studia a socialneg hrace, Vysoka skola Danubius Fakulta socialnych studii, Sladkovicovo, Slovenska republika. – 2016. – С. 232-235.

12. Пособие по кейс-стади. Международный проект «Международные стандарты общественно-активных школ: укрепление национальных возможностей». При поддержке Фонда Чарльза Стюарта Мотта, С. 2.

13. Попович Л. М. Громадсько-активна школа – одна з ефективних моделей навчального закладу / Л. М. Попович // КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кафедра професійної освіти та менеджменту. – Суми, 2016. – С. 210-213.

14. Стандарти громадсько - активної школи: навчання впродовж усього життя: навчально-методичний посібник /Шиян Р. Б. // Під заг. ред. Даниленко Л. І., – К.: ТОВ «Видавничий дім» Плеяди», 2014. – С.13.

References

1. Demokratychnе vriaduvannia v shkolakh: [posibnyk] / [E. Bekman, B. Trafford]; per. z anhl. ta adapt. L. I. Parashchenko; zah. red. ukr. versii: N. H. Protasova . – 2-he vyd. – K.: NADU, 2014. – 100 s. – (Navchatysia i zhyty v demokratii).

2. Hrazhyna Chetvertynska Frahmenty tekstu: Chomu v komandakh, chomurazom? # 50 na dodatok # 253, vydannia vid 29/10/2002, s. 2.

3. Hrynevych L. M. Detsentralizatsiia upravlinnia osvitoiu systemoiu (na prykladi Polshchi) / L. M. Hrynevych // Osvita i upravlinnia. – 2004. – # 3–4. – S. 156–160.

4. Hromadsko-aktyvni shkoly v Ukraini: kroky do dii: Posibnyk zi stvorennia ta upravlinnia hromadsko - aktyvnoi shkoloiu. – Vseukrainskyi fond «Krok za krokom» - 2-he vydannia. – K.: SPD - FO Parashyn K. S. 2008. – S. 164.

5. Kalinina L. M. Teoretyko-metodychni zasady informatsiinoho zabezpechennia orhanizatsiinoho mekhanizmu upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom : monohrafiia / L. M. Kalinina. – K., 2014. – 285 s.

6. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty. / V. H. Kremen // – K.: Hramota, 2005. – 448 s.

7. Koroliuk S. V. Osoblyvosti hromadsko-derzhavnoho upravlinnia v diialnosti suchasnoi shkoly / S. V. Koroliuk //Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu. – 2010. – # 3. – Rezhym dostupu: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/Koroliuk.pdf>.

8. Onats O. M. Kontseptualni zasady orhanizatsiinykh mekhanizmiv i tekhnolohii hromadsko-derzhavnoho upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zaklady : posibnyk / O. M. Onats ; za nauk. red. L. M. Kalininoi. – K. : 2015. – 109 s.

9. Pastovenskyi O. V. Naukovi osnovy hromadsko-derzhavnoho upravlinnia zahalnoiu serednoi osvitoiu v rehioni: monohr. / O. V. Pastovenskyi. – Zhytomyr: PP. «Ruta», 2014. – 385 s.

10. Parashchenko L. I. Hromadianska aktyvnist molodi: dosvid, metodolohiia, perspektivy. – Metodychnyi posibnyk. Za redaktsiieiu L. Parashchenko – K., 2010, 84 s.

11. Popovych L.M. Uprovadzhennia dosvidu hromadsko-aktyvnykh shkil. / L. M. Popovych // Stan, problemy a perspektivy pedagogickeno studia a socialneg hrace, Vysoka skola Danubius Fakulta socialnych studii, Sladkovicovo, Slovenska republika. – 2016. – S. 232-235.

12. Posobyе po keis-stady. Mezhdunarodnyi proekt «Mezhdunarodnye standarty obshchestvenno-aktyvnykh shkol: ukreplenye natsyonalnykh vozmozhnostei». Pry podderzhke Fonda Charlza Stiuarda Motta, S. 2.

13. Popovych L. M. Hromadsko-aktyvna shkola – одна з ефективних моделей навчального закладу /L. M. Popovych // KZ Sumskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity,

kafedra profesiinoi osvity ta menedzhmentu. – Sumy. – 2016. – S.210-213.

14. Standarty hromadsko - aktyvnoi shkoly: navchannia vprodovzh usoho zhyttia: navchalno-metodychnyi posibnyk / Shyian R. B. // Pid zah. red. Danylenko L. I., – K.: TOV «Vydavnychi dim» Pleiady», 2014. – S.13.

Попович Л. Н.

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена исследованию проблем работы школ по проекту "Классная школа", который реализуется в Украине польской неправительственной организацией "Центр гражданского образования". Внедрение модели общественно-активной школы обеспечивает развитие управленческой деятельности руководителя, активизацию и развитие гражданского образования населения, вызывает дальнейшее развитие украинского общества через гуманизацию общественно-экономических отношений и формирование новых установок личности как гражданина страны и «Малой Отчизны».

Опыт работы общественно-активных школ изучается, трансформируется к местным условиям в учебных заведениях Киевской и Житомирской областей. Проблемы управления общественно-активной школой и пути их решения должны стать основой содержания учебника из управления общественно-активными школами для современного руководителя учебного заведения.

Ключевые слова: общественно-активные школы; гражданское общество; общественно-ориентированное образование; общественно-государственное управление; проект «Классная школа».

Popovich L.

PROBLEMS OF IN SOCIALLY-ACTIVE SCHOOL OF THE HEADS TEXTBOOK OF MODERN EDUCATION INSTITUTIONS

The article deals with studying the problems of work of schools under the project "Cool School" which being implemented in Ukraine by Polish non-governmental organization "The Center for Civic Education."

Socially-active school - SAS is an educational institution that is strategically focused on the development of civil society, an educational phenomenon for a head of a modern educational establishment. At the heart of SAS activity there is an introduction of the idea of socially-active school in domestic educational institutions; the aim is to create a common field of civic education of pupils, involving all the resources of the local community, based on the principles of a partnership, involving civil society organizations, teachers, students and parents into school life and their participation in community life.

In socially-active school much attention is given to: educational, social, recreational services; improving the quality of students' training; strengthening families and relations between students, parents and residents of the community; transformation schools into educational and cultural centers.

The introduction of a model of socially-active school management provides activation and development of civic education of the population, causes further development of Ukrainian society by humanizing the social and economic relations and formation of new features of a person as a citizen of the country as well as the member of a local community.

The experience of socially-active schools management is being accumulating in the educational institutions of Kyiv and Zhytomyr regions. The problems of socially-active school and the ways of their solution must become the basis of the textbook for the heads of modern educational institutions on socially-active schools management.

Keywords: Socially-active schools; civil society; public-oriented education; social and public management; "Cool school" project; socially-active schools management; SAS as an educational phenomenon.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

В. Г. Редько,

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: labredko@ukr.net*

У статті автор визначає й обґрунтовує відповідно до компетентнісної парадигми дидактичні та методичні підходи до побудови змісту навчання іноземних мов учнів початкової школи, окреслює основні напрями його трансформації з позицій цілей, предметних і процесуальних особливостей сучасної шкільної іншомовної освіти, зокрема методів, способів і засобів оволодіння навчальним матеріалом, форм і видів контролю рівня його засвоєння. Охарактеризовані дидактичні та методичні підходи можуть слугувати підґрунтям для побудови компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Розглядається також здатність молодших школярів виконувати компетентнісно орієнтовані види навчальної комунікативної діяльності відповідно до їхніх вікових і психофізіологічних особливостей і тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Акцентовано, що формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи охоплює декілька видів діяльності та забезпечується набуттям ними навчального досвіду відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів і потреб.

Ключові слова: компетентнісно орієнтоване навчання; іноземні мови; початкова школа.

Постановка проблеми та її актуальність. Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) пов'язується з деякими змінами у стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, що в майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультилінгвальному та полікультурному просторі. Це об'єктивно зумовлюється низкою чинників, визначальним серед яких є тенденція на постійну інтенсифікацію міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить питанням визначення й упровадження у шкільну практику відповідного змісту навчання іноземних мов як засобів міжкультурного спілкування. Першочергово це пов'язується з активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на компетентнісне, комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування. Цей факт змушує переосмислити науково-теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів оволодіння оновленим змістом навчання учнів початкової школи.

Як засвідчує науковий педагогічний досвід останнього десятиліття, компетентнісний підхід до навчання трансформується в суспільно значуще явище, яке стає пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема змісту освіти, засобів його засвоєння, усвідомленого ставлення до

результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення. Отже, набуття учнями компетентностей – актуальна стратегія державної політики, що потребує кардинальних змін у різноманітних сферах освіти. Не обходить вона і початкову школу, де розпочинають формуватися навчальні дії, спрямовані на засвоєння особливостей життєдіяльності в сучасному світовому мобільному та глобалізованому просторі. Утім чи всі учні готові до виконання навчальних завдань, приймати нестандартні рішення в незвичайних життєвих ситуаціях, чи володіють вони вміннями та навичками успішного розв’язання непередбачених проблем, які можуть виникати в реальному житті під час входження в мультилінгвальне та полікультурне світове середовище? Вочевидь, ніхто не зможе дати абсолютно ствердну та вичерпну відповідь, оскільки складно, а подекуди й неможливо спрогнозувати результат, який об’єктивно зумовлюється різними чинниками впливу на його ефективність. Одними з них, а можливо й найголовнішими, є рівень умотивованості учнів початкової школи до оволодіння спроектованою навчальною діяльністю, спрямованою на засвоєння нового для них мовленнєвого коду, та їхні індивідуальні можливості для успішного її виконання.

Аналіз останніх наукових праць, присвячених проблемі. Питання компетентісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського, соціуму. Різнomanітні його аспекти як концептуальні орієнтири для здійснення змін у шкільній освіті розглядалися на різних державних і наукових рівнях стосовно різних навчальних курсів, зокрема й іноземних мов. Насамперед, це питання порушено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [4], де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентісного підходу. Цей напрям став пріоритетним у змісті різноманітних декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн [8]. Помітне місце він почав займати в освітній політиці України: відбулися кардинальні зміни у визначенні цілей і змісту навчання, описано його характеристики відповідно до низки шкільних курсів, проведено окремі наукові дослідження в межах деяких тем і предметів, які вивчаються у школі. У державних документах, які зорієнтовують і регламентують освітню політику України (Доктрина розвитку освіти в Україні, Закон України «Про загальну середню освіту», Державні стандарти тощо), декларується компетентісна парадигма вітчизняної шкільної освіти і йдеться про формування компетентної особистості сучасного школяра. Базові положення компетентісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях українських учених-педагогів: Н. М. Бібік [1], В. Р. Ільченко [7], В. Г. Кременя [2], О. Я. Савченко [5], Ю. М. Швалба [13] та ін. Також цю проблему відображено у сфері іншомовної освіти (Н. П. Басай, Н. Ф. Бориско, Л. Я. Зеня, Л. В. Калініна, С. Ю. Ніколаєва, Т. К. Полонська, І. В. Самойлюкевич та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників з іноземних мов, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентісного підходу тощо. Проте ми не

знайшли глибоких і переконливих досліджень у сфері компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Питання, що порушувалися деякими авторами наукових публікацій, побіжно розкривали зазначену проблему і здебільшого опосередковано були з нею пов'язані. Результати здійснених досліджень не були системними і не узагальнювалися.

Формулювання цілей статті. *Мета статті* – визначити та обґрунтувати лінгводидактичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Навчання іноземної мови в початковій школі (1–4 класи) розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи, що свідчить про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі.

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі полягає у формуванні учнів як суб'єктів міжкультурної комунікації через оволодіння ними іншомовною комунікативною компетентністю та розвиток якостей вторинної мовної та полікультурної особистості.

Зазначена мета забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим, соціокультурним і загальнонавчальним (навчально-пізнавальним) досвідом, узгодженим із віковими особливостями молодших школярів. На початковому етапі відбувається становлення психолінгвістичних механізмів іншомовної комунікативної компетентності, необхідних і достатніх для подальшого її розвитку, створюються засади для формування мовних навичок і мовленнєвих умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами іноземної мови відбувається вплив на виховну, освітню та розвивальну сферу школярів.

Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи доцільно здійснювати шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, із домінуванням усної основи навчання у 1-му класі. Відповідно до їхніх вікових особливостей пріоритетними є репродуктивні види навчальної роботи, які виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності. Утім, згідно з освітнім досвідом, здобутим у результаті просування в навчанні, поступово наголос робиться на продуктивних видах роботи, які спонукають учнів до творчого мислення, розвитку самостійності у визначенні мовного оформлення мовленнєвих продуктів і виборі способів їх засвоєння.

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується. Такий підхід зумовлює формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених навчальною програмою [9]. Після закінчення 4-го класу учні досягають рівня А1, який характеризує результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджується із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [4].

За свідченням учених-педагогів, навчальна діяльність учнів початкової школи набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку їхніх пізнавальних інтересів, поведінки, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності й мовлення [5]. Навчання стає для них домінуючою діяльністю. Вона зумовлює в їхній психіці трансформації, що охоплюють усі психофізіологічні особливості розвитку та об'єктивно потребують їх урахування під час визначення змісту навчання іноземної мови. Пріоритетними можна назвати такі [11]:

- підвищена емоційність, важлива роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні нової мовної та культурологічної інформації під впливом емоційних вражень і афективних переживань, що зумовлює забезпечення освітнього процесу яскравими та чіткими малюнками/фотографіями, які сприяють ефективнішому засвоєнню іншомовного навчального матеріалу, зокрема під час застосування методу безперекладної семантизації для визначення значення нової лексичної одиниці та для презентації фотографії об'єкта, про який ідеться в тексті для читання – для чіткішого усвідомлення його сутності;

- незначна кількість у досвіді учнів раціональних прийомів виконання навчальної діяльності, що потребує широкого використання навчальних мовних і мовленнєвих опор для формування іншомовних комунікативних умінь і навичок;

- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильні подразники, якими можуть бути цікаві та доступні ілюстрації із нової для учнів культурологічної сфери країни/країн, мова якої/яких вивчається, та інші дидактичні засоби, котрі доцільно використовувати під час навчання;

- імпульсивність, реактивність, перевага збуджувальних процесів над гальмівними, що зумовлює раціональний добір дидактично доцільних і комунікативно спрямованих видів діяльності, які узгоджуються з віковими особливостями молодших школярів та їхніми інтересами, не викликають значних труднощів* під час навчання та вмотивовують його;

- здатність до запам'ятовування поки ще не повністю усвідомлюваної іншомовної інформації, що дає змогу засвоювати окремі іншомовні граматичні явища, не характерні рідній мові, на рівні лексичних одиниць, не аналізуючи їх структури – це буде зроблено на подальших етапах навчання, коли учні поступово оволодіватимуть психологічними механізмами роботи з подібним навчальним матеріалом;

- визначальна роль навчальної гри, що забезпечує можливість активізовувати у процесі комунікації іншомовний навчальний матеріал і способи його засвоєння, формувати вміння самостійно добирати до процесу спілкування необхідні мовні одиниці;

*Навчання – це діяльність, яка завжди супроводжується певними труднощами, і дидактично доцільно, щоб учні навчилися самостійно їх долати, а тому вони мають узгоджуватися з їхніми віковими можливостями.

- схильність до копіювання, робота за зразком, здатність до наслідування в навчальних діях, що дає змогу заучувати нескладні автентичні зразки мовлення, що не містять кальок із рідної мови;
- незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, превалювання конкретного наочно-образного мислення, що зумовлює не використовувати вправи та завдання, котрі вимагають виконання складних аналітичних дій, ще не характерних учням молодшого шкільного віку;
- недостатній рівень розвитку операцій планування, узагальнення, систематизації, порівняння, усвідомленого ставлення до виконання творчих видів навчальної роботи, що спонукає до широкого використання мовних і мовленнєвих зразків як опору для успішного її здійснення, планів для підготовки висловлень (*suggestions* – англійською мовою, *sugerencias* – іспанською мовою) тощо.

Як стверджують психологи [6], а також проведені нами дослідження [11], окремі учні цієї вікової категорії здатні до усвідомленого здійснення деяких нескладних навчальних дій, що потребують операцій аналізу, порівняння, узагальнення тощо. Такі види діяльності ще не характерні абсолютно всім молодшим школярам, однак їх доцільно долучати до процесу навчання, диференціювати за складністю та трудністю засвоєння.

«Лінгводидактичний енциклопедичний словник» за редакцією А. М. Щукіна [14] трактує *іншомовну комунікативну компетентність* як здібність виконувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування в побутовому, навчальному, виробничому і культурному житті; уміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування. Учень володіє комунікативною компетентністю, якщо він у межах програмових вимог в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно досягає взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що вивчається, відповідно до норм і традицій культури спілкування [14]. Основну сутність цієї категорії складають уміння й навички породжувати і сприймати іншомовні зразки мовлення, усвідомлювати форму і функції мовних одиниць, з допомогою яких вони конструюються. А це означає, що учні мають оволодіти лінгвістичними (мовними) знаннями і досвідом практичного їх застосування у практичній іншомовній (продуктивній та рецептивній) діяльності.

Значні зміни відбулися в галузі шкільного навчання іноземних мов упродовж останніх десятиліть. Це етап, коли було зроблено перші активні кроки, спрямовані на формування в учнів здібностей застосовувати й поглиблювати знання, уміння й навички відповідно до життєвої ситуації, що асоціюється із набуттям компетентності практичного використання набутого навчально-комунікативного досвіду, а також здатності до безперервного навчання і самовдосконалення, що узгоджується з умінням учитися. Практична (комунікативна) мета навчання іноземної мови, продекларована в державних навчальних програмах і відображена у змісті шкільних підручників нового покоління, стала першим проявом компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування у вітчизняній шкільній практиці. Комунікативно-діяльнісна стратегія навчання передбачає виконання навчальних дій,

спрямованих на формування в учнів умінь усвідомлено виконувати операції та дії, пов'язані із засвоєнням мовного матеріалу, здатність оцінити ситуацію, усвідомити проблему, планувати свою комунікативну поведінку, оцінювати її тощо. Такі види діяльності зумовлюють формування готовності застосовувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, способи діяльності для виконання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Притому визначальним є досвід самостійної роботи, що ґрунтується на засадах отриманих знань, коли важливим є не наявність цих знань, а вміння адекватно їх долучати до практичної діяльності під час генерування та сприймання іншомовних продуктів.

Іншомовна комунікативна діяльність не обмежується лише формуванням умінь та навичок вербальної взаємодії. Це значно ширше поняття, що потребує також набуття досвіду самостійної діяльності, зокрема оволодіння стратегіями використання двомовних словників з метою знаходження в них значень незнайомих слів, роботи з граматичними довідниками, пошуку з різних джерел, у тому числі і в мережі Інтернет, необхідної/додаткової інформації для підготовки мовленнєвих продуктів відповідно до комунікативних потреб, доцільного використання невербальних стратегій комунікації за умов дефіциту наявних мовних засобів тощо. Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності охоплює декілька видів діяльності молодших школярів і забезпечується набуттям ними різнобічного навчального досвіду відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів і потреб, який дає змогу не тільки комфортно почуватися в реальних умовах іншомовної взаємодії в межах засвоєного тематичного, мовленнєвого та мовного матеріалу відповідно до вимог чинної навчальної програми, але й удосконалювати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів. Саме в початковій школі формуються базові механізми, що забезпечують оволодіння усним і писемним мовленням, сприяють набуттю учнями загальнонавчального досвіду самостійно оволодівати мовою, зокрема вміти самостійно розв'язувати проблеми, пов'язані з формуванням і вдосконаленням умінь учитися, набуттям досвіду «виживати» у різноманітних сферах життєдіяльності, зміст яких визначається навчальною програмою.

Як зазначає О. Я. Савченко, серед ключових компетентностей, що формуються в молодших школярів, пріоритетним є вміння вчитися, оволодіння яким за відсутності цілеспрямованого формування становить для дітей значні труднощі [5]. Це зумовлює потребу в особливих видах і формах навчальної діяльності, які сприяли б успішному формуванню зазначеного вміння.

Окреслені та адаптовані нами до сучасної шкільної іншомовної освіти найтипівіші характеристики психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для добору й організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. На цьому етапі важливо зацікавити школярів змістом вивчення іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, умотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Усі залучені для цього навчальні засоби повинні сприяти вихованню комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, у

пошуку друзів не тільки для спілкування, а й для розв'язання найтипівіших проблем життєдіяльності.

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов учнів початкової школи зумовлює особливу організацію різних аспектів освітнього процесу. Пріоритетними ми визначили такі:

- оптимальний добір мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до іншомовних комунікативних потреб і вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку та його раціональне структурування за роками навчання;
- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти школярі під час набуття досвіду іншомовної комунікативної взаємодії;
- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями і мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів учнів у межах тем спілкування, окреслених чинною навчальною програмою, та їхніх індивідуальних можливостей;
- визначення списку навчальних стратегій, які повинні засвоїти й уміти самостійно керуватися ними молодші школярі для досягнення ефективної організації своєї навчальної діяльності та її раціоналізації у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням;
- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні процесу реальної іншомовної комунікації в різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії відповідно до програмової тематики;
- визначення типового списку навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час іншомовної взаємодії в межах зазначених у навчальній програмі сфер і тем спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
- окреслення оптимального обсягу рідномовної та іншомовної соціокультурної інформації, ефективних видів і форм діяльності для навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур.

Досвід, якого набувають учні початкової школи у процесі навчання іноземних мов, повинен спрямовуватися на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

- як організовувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими типовими мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитати, уточнити, висловити згоду/незгоду, радість/смуток тощо);
- які іншомовні мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного спрямування;
- як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;

- з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення власних іншомовних комунікативних потреб;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Учні оволодівають іноземною мовою в усній і писемній формі, засвоюють інформацію з різних сфер життєдіяльності чужомовних країн, порівнюють її з особливостями життя своєї країни (міжкультурна компетентність), роблять певні узагальнення і висновки, виконують навчальні дії, спрямовані на формування ключової компетентності учнів початкової школи вміння вчитися.

Звісно, що для деяких учнів молодшого шкільного віку окремі зазначені види діяльності можуть бути дещо складними (їх номенклатуру доцільно визначити експериментальним шляхом), утім долучення їх до змісту навчання має стати обов'язковим елементом роботи вчителів і авторів шкільних підручників. Також доцільно добирати доступні та цікаві для учнів цього віку форми навчальної діяльності, які вмотивовують їхню роботу на уроці і вдома, оскільки формування інтересу до презентованого змісту навчання є визначальним чинником впливу на мотивацію учнів початкової школи щодо вивчення іноземної мови [10].

Отже, зазначене вище дає змогу розглядати феномен іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи як інтегративне утворення, на формування якого різнобічно впливають *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексивний* аспекти. Кожний із них виконує свої функції і в комплексі вони сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Зобразимо схематично (рис. 1) цю залежність і детальніше розглянемо її зміст.

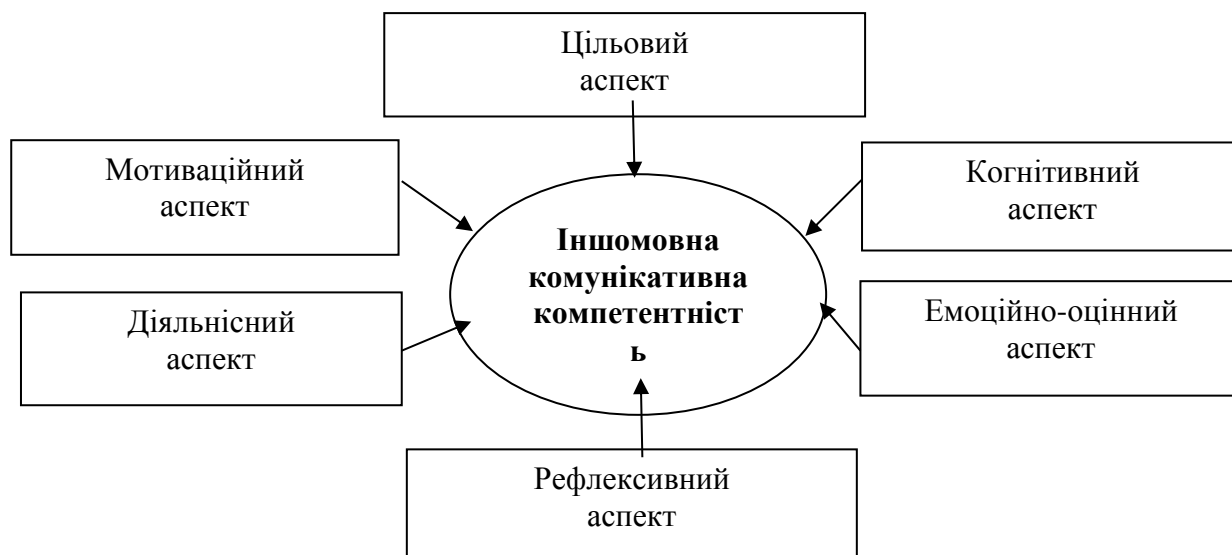


Рис. 1. Чинники впливу на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи

Цільовий аспект спрямовує навчальну діяльність учнів, окреслює рівні їхніх досягнень на певному етапі навчального процесу, зокрема вказує результати оволодіння мовними одиницями, видами мовленнєвої діяльності

(аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) як у межах певної теми, так і після завершення навчального курсу в кожному класі. Як зазначалося раніше, кінцеві результати навчальних досягнень учнів під кінець 4-го класу мають відповідати рівню A1, визначеному Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Мотиваційний аспект стимулює навчальну діяльність учнів. Особлива роль йому відводиться в першому класі, коли потрібно викликати зацікавленість у школярів до іноземної мови, сформувати ставлення до неї як до важливого засобу міжкультурного спілкування, доводити соціальну потребу обов'язкового володіння нею в сучасному глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі.

Когнітивний аспект забезпечує учнів лінгвістичними, соціокультурними і загальнонавчальними знаннями про значення, форми та функції мовних одиниць, які використовуються у спілкуванні, про різні (у межах навчальної програми) історичні, культурні, побутові тощо об'єкти життєдіяльності країни/країн, мова якої/яких вивчається, про форми і способи самостійного вдосконалення навчального досвіду з метою оволодіння умінням учитися.

Діяльнісний аспект передбачає реалізацію тези «навчати іншомовного спілкування у спілкуванні», коли здобуті під час вивчення предмета теоретичні знання активно використовують у практичній іншомовній комунікативній діяльності.

Емоційно-оцінний аспект передбачає формування в учнів досвіду демонструвати своє ставлення до об'єктів спілкування, зокрема використовувати нормативні мовленнєві зразки, які навчають висловлювати позитивні та негативні почуття/емоції (радість/смуток, згоду/незгоду, задоволення/незадоволення тощо), давати власну оцінку суб'єктам спілкування та результатам їхньої діяльності тощо.

Рефлексивний аспект спонукає учнів до рефлексії, учить усвідомлено ставитися до своїх успіхів і невдач (адже навчання як провідна діяльність учнів початкової школи не завжди дає позитивні результати) та шукати шляхи вдосконалення власних навчальних досягнень.

Успішне впровадження компетентнісної парадигми навчання чужомовного спілкування різнобічно залежить від підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщено, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично раціональна організація зможуть забезпечити ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду та успішне виконання цілей навчання, визначених чинною програмою для учнів 1–4-х класів. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи в молодших школярів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування. Тому вже в цей період варто долучати до навчання доступні для учнів інтерактивні види діяльності, зокрема рольові ігри, навчально-мовленнєві ситуації, парні та групові форми роботи, що

сприяють оволодінню практичним іншомовним досвідом, який може забезпечувати адекватну комунікативну поведінку в реальних умовах спілкування. Як засвідчують наші дослідження, дидактично доцільною формою пред'явлення такої інформації є *інструкції*. Їх зміст має узгоджуватися з програмною тематикою спілкування для кожного класу та віковими можливостями школярів. Окрім того, вони слугують орієнтовною основою для виконання навчальних дій. Після презентації змісту інструкцій доцільно пропонувати учням комунікативно спрямовані творчі завдання з метою практичної активізації отриманої інформації в навчальній комунікативній діяльності.

Як зазначають дослідники проблеми компетентнісного підходу в освіті, особливим виявом цього феномену є здатність учня до саморефлексії та самореалізації [6]. Тільки за умови, що ним буде усвідомлюватись навчальний матеріал, який підлягає засвоєнню, і він відчуватиме потребу в ньому, можливе досягнення позитивного результату. Для цього потрібно розвивати вміння проявляти ініціативу, схильність робити це за власним бажанням. Необхідно, щоб учень не тільки розумів значення іншомовної одиниці, але й володів навичками самостійно утворювати її форму й уміннями адекватно за певних потреб використовувати в комунікативній діяльності. А це означає, що навчальна робота має бути зорієнтована не на трансляцію знань, а на розвиток діяльнісних здатностей учня як пріоритетної характеристики компетентної особистості.

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі навчання реалізуються в комплексі безпосередньо через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони мають бути цікавими для школярів, невеликими за обсягом, не викликати втоми під час роботи з ними, містити змістовну і доступну для учнів інформацію та слугувати засобами узагальнення їхнього іншомовного досвіду.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови зміст навчання в початковій школі має сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета збагачував їхній світогляд і давав змогу глибше розуміти власну культуру та її роль у духовному й моральному розвитку людства. Цьому різнобічно мають сприяти доступні для молодшого шкільного віку ілюстративні матеріали, що формують уявлення про інший світ, іншу культуру, умотивовують своїм змістом потребу пізнавати їх засобами іноземної мови.

Лексичний і граматичний матеріал доцільно пред'являти двома способами – індуктивним і дедуктивним – залежно від його складності та труднощів оволодіння. Якщо ці проблеми відсутні, то його вивчення варто розпочинати через функціональний контекст. Цей підхід узгоджується з комунікативним методом навчання і передбачає встановлення нероздільного зв'язку між значенням, формою і функцією мовної одиниці. Якщо ж вона викликає певні труднощі (зазвичай це граматичні явища, не характерні для рідної мови учнів, або ті, що мають суттєві розбіжності з їх аналогами в рідній мові), то навчання її доцільно здійснювати дедуктивним шляхом [10].

Розпочинаючи вивчення іноземної мови, учні початкової школи ще недостатньо володіють лінгвістичними поняттями рідної мови. Тому допускається, що частина граматичного матеріалу вивчається на рівні лексичних одиниць: окремі граматичні явища засвоюються в мовленнєвих зразках, і школярам не потрібно пояснювати морфологічні та синтаксичні зв'язки між частинами мови або структурними одиницями, що входять до зразка. Передбачається, що таку роботу буде проведено на подальших етапах, коли учні досягнуть певного лінгвістичного досвіду в рідній мові, який буде їм слугувати підґрунтям для усвідомленого оволодіння іншомовним матеріалом.

Важливою умовою успішного компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови на початковому етапі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу, яке доцільно здійснювати таким чином, щоб поступово в учнів розвивалися вміння аналізувати, систематизувати, моделювати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Цьому можуть слугувати уніфіковані для всього курсу схеми-моделі, зразки для пред'явлення граматичного матеріалу, регулярного його повторення та закріплення.

Як зазначалося раніше, оволодіння іноземною мовою передбачає паралельне і взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), коли кожний вид розглядається як мета і як засіб. Для цього доцільно використовувати відповідні вправи і завдання, виконання яких забезпечує комплексне оволодіння усним і писемним мовленням.

Зміст навчання іноземної мови створюється на ідеях оволодіння нею в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується. Орієнтація на цю технологію зумовлена викликами та перспективами розвитку мульти- та полілінгвокультурної світової спільноти, в якій перебуває людина і яка стає невід'ємним імперативом сьогодення. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання на початковому етапі доцільно розглядати формування в учнів готовності та вмотивованого бажання брати участь у міжкультурній комунікації в межах найтипівіших сфер і тем спілкування та самовдосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб. Досягнення цієї перспективи забезпечує діяльність, спрямовану на розвиток полікультурної та мультилінгвальної мовної особистості школяра вже на початковому етапі його навчання у школі.

Висновки. Відповідно до зазначених вище науково-теоретичних положень окреслимо дидактичні та методичні підходи, які можуть слугувати підґрунтям для побудови компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Отже, зміст навчання повинен мати такі характеристики:

- відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам молодших школярів і відображати реальні потреби навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації;

- стимулювати розвиток інтересів учнів молодшого шкільного віку та виховувати в них позитивне ставлення до іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;
- прилучати учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія мови, що забезпечується усвідомленням найголовнішої спільності та розбіжностей між чужою і рідною культурою, відповідно до цього навчання поступово має організовуватися у формі діалогу культур;
- урахувати досвід оволодіння школярами рідною мовою, забезпечувати випереджальне вивчення останньої, а також будувати зміст навчання на загальнонавчальному досвіді, набутому школярами під час оволодіння іншими предметами (міжпредметні зв'язки);
- забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень, активізовувати пошук способів і вмотивовувати потребу їх удосконалення.

Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи охоплює декілька видів діяльності та забезпечується набуттям ними навчального досвіду відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів і потреб, який дає змогу оволодівати культурою іншомовної взаємодії в межах тематичного, мовленнєвого та мовного матеріалу відповідно до вимог чинної навчальної програми й удосконалювати набутий досвід згідно із власними комунікативними намірами.

Перспективною темою подальшого дослідження порушеної проблеми можуть стати питання визначення дидактичних і методичних підходів до наукового обґрунтування та практичного розроблення навчального іншомовного комунікативного середовища для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Використані джерела

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
3. Кремень В. Г. У змісті шкільної освіти мають відбутися зміни / В. Г. Кремень // Дзеркало тижня. – 2015. – № 9.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
5. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О. Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 42 с.
7. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти / В. Р. Ільченко // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 163–170.
8. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – европейские рамочные установки: рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 года. О

ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) // Адукатар. – 2008. – № 1 (13). – С. 14–18.

9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 1–4 класи. – К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – 49 с.

10. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : науково-методичний посібник / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.

11. Редько В. Г. Молодші школярі ... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1 (3). – С. 22–30.

12. Топузов О. М. Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні / О. М. Топузов // Освіта України. – 2016.

13. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–36.

14. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель / АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

References

1. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhid: refleksivnyi analiz zastosuvannya / N. M. Bibik // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy: Biblioteka z osvitoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – S. 45–50.

2. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty / V. H. Kremen. – K. : Hramota, 2005. – 448 s.

3. Kremen V. H. U zmisti shkilnoi osvity maiut vidbutysia zminy / V. H. Kremen // Dzerkalo tyzhnia. – 2015. – № 9.

4. Zahalnoevropeïski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [nauk. red. S. Iu. Nikolaïeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 261 s.

5. Savchenko O. Ya. Uminnia vchytysia – kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara : posibnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 176 s.

6. Zymniaia Y. A. Kliuchevye kompetentnosty kak osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanny / Y. A. Zymniaia. – M., 2004. – 42 s.

7. Ilchenko V. R. Kompetentnisna model osvitoi haluzi yak neobkhidna umova efektyvnoi osvity / V. R. Ilchenko // Ukraïnskyi pedahohichnyi zhurnal. – K. : Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – 2015. – № 1. – S. 163–170.

8. Kliuchevye kompetentsii dlia obucheniia v techenye vsei zhyzny – evropeïskie ramochnie ustanovky: rekomendatsy parlamenta y Soveta Evropy ot 18 dekabria 2006 hoda. O kliuchevykh kompetentsyakh obucheniia v techenye zhyzny (2006/962/ES) // Adukatar. – 2008. – № 1 (13). – S. 14–18.

9. Redko V. H. (kerivnyk avtorskoho kolektyvu). Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Inozemni movy. 1–4 klasy. – K. : Vyd. dim «Osvita», 2012. – 49 s.

10. Navchalni prohramy dlia spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov. 1–4 klasy. – K. : Vyd. dim «Osvita», 2012. – 39 s.

11. Redko V. H. Molodshi shkoliari ... Yaki vony? (Zalezhnist efektyvnosti navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoï shkoly vid yikhnikh vikovykh osoblyvostei) / V. H. Redko // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2003. – № 1 (3). – S. 22–30.

12. Topuzov O. M. Kompetentnisnyi pidkhid – stryzen naukovykh innovatsii u navchanni / O. M. Topuzov // Osvita Ukrainy. – 2016.

13. Shvalb Yu. Psykholohichni aspekty kompetentnisnogo pidkhodu v osviti / Yu. Shvalb // Vyshcha shkola. – 2010. – № 1. – S. 31–36.

14. Shchukyn A. N. Linyvodydaktycheskyi entsyklopedycheskyi slovar: bolee 2000 edynyts / A. N. Shchukyn. – M. : Astrel/AST: Khranytel, 2007. – 746 s.

Редько В. Г.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье автор определяет и обосновывает в соответствии с компетентностной парадигмой дидактические и методические подходы к конструированию содержания, указывает на основные направления его трансформации с позиций целей, предметных и процессуальных особенностей современного школьного иноязычного образования, в частности методов, способов и средств овладения учебным материалом, форм и видов контроля уровня его усвоения. Установленные дидактические и методические подходы могут служить для построения компетентностно-ориентированного обучения иностранным языкам учащихся начальной школы. Рассматривается также способность младших школьников выполнять компетентностно-ориентированные виды учебной коммуникативной деятельности в соответствии с возрастными и психофизиологическими особенностями и тенденциями развития современного школьного иноязычного образования. Акцентируется, что формирование иноязычной коммуникативной компетентности учащихся начальной школы охватывает несколько видов деятельности и обеспечивается приобретением ими учебного опыта в соответствии с возрастными возможностями, интересами и потребностями школьников.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение; иностранные языки; начальная школа.

Redko V.

COMPETENCE-BASED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT PRIMARY SCHOOL: LINGUAL AND DIDACTIC ASPECTS

The article deals with lingual and didactic aspects of competence-based foreign language teaching at primary school. Teaching foreign languages at primary school (1st-4th classes) is examined as the first degree that is correlated with educational spheres of basic and senior schools. The principal aim of teaching foreign languages at primary school is in forming students as subjects of cross-cultural communication through mastering by them foreign communicative competence and development of qualities for secondary language and multicultural personality. The author's views, outlined in the article, are based on age peculiarities and psycho-physiological characteristics of primary school children as well as current development trends of modern school education. In accordance with their age features the priority is given to reproductive types of educational work that are fulfilling according to sample, by instruction as an approximate basis of activity. However, according to world experience productive types of work are gradually emphasized, which predetermine students to creative thinking and development of independent work.

Considerable changes took place in the sphere of school foreign language teaching during the last decades. This stage is characterized by the first active steps of forming students' capabilities to apply and deepen knowledge, ability and skills in accordance with vital situations. Competence-based approach to teaching foreign languages of primary school students predetermines a special organization of different aspects of educational process. The author of this article examines the phenomenon of foreign communicative competence of primary school students as integrative formation which depends on influence of a special purpose, motivational, cognitive, operative, emotionally-evaluative and reflexive aspects. The detailed description of these aspects in relation to teaching foreign languages to primary school students is described. The author outlines didactic and methodical approaches that can be a basis for the construction of communicative-based foreign languages teaching of primary school children. Thus, the formation of foreign communicative competence to primary school students includes a few types of activity and is provided by acquisition of educational experience in accordance with their age possibilities, interests and necessities.

Keywords: communicative-based teaching; foreign languages; primary school.

АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ З БІОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

Л. М. Рибалко,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: lina-ribalko@yandex.ua*

У статті розкрито положення авторської концепції системи підручників з біології для 6–11 класів, в яких втілено еколого-еволюційний і компетентнісний підходи до навчання. Обґрунтовано специфіку реалізації еколого-еволюційного підходу у структурі та змісті системи підручників з біології. Схарактеризовано ідеї еволюції та екоцентризму як концептуальні еколого-еволюційного підходу; спрямованість змісту підручників на формування в учнів предметної компетентності з біології та природничо-наукової компетентності загалом. Доведено необхідність дотримання при написанні підручників з біології відповідного алгоритму, що забезпечує реалізацію компетентісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: концепція; підручник з біології; еколого-еволюційний підхід; природничо-наукова компетентність; предметна компетентність з біології.

Постановка проблеми. Євроінтеграція України на політичній і економічній арені неможлива без належного рівня якості вітчизняної освіти. «Виконання вітчизняною системою освіти її важливої євроінтеграційної місії вимагає здійснення нового етапу її реформування» [11, с. 18]. Якщо «реформувати» означає «змінювати що-небудь шляхом реформи (реформ); перетворювати, перебудовувати», то «модернізувати» означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків». Саме тому модернізація освіти має бути спрямована не на докорінні зміни, як того вимагає реформування, а на оновлення принципів, змісту, підходів до навчання та виховання [8, с. 27].

Оновлення змісту освіти передбачає якісні зміни в теорії та практиці підручникотворення, оскільки суспільні та державні вимоги до якості освіти детермінують і нові вимоги до навчальної книги. Основне завдання підручника полягає у тому, щоб на належному науковому та методичному рівні, відповідно до вікових особливостей учнів, викласти програмний матеріал, максимально допомогти дитині оволодіти новими знаннями, вміннями та навичками, засвоїти та закріпити їх на практиці.

Важливим показником якості підручників з відповідного предмета є не лише їх змістове наповнення, спрямоване на інтелектуальний розвиток особистості, а наявність концепції їх написання, відповідно до якої розкривається їх змістова спрямованість, зберігається наступність у змісті, методах і формах навчання та реалізується певний методичний підхід до вивчення навчального предмета.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна теорія і практика підручникотворення з біології має істотні напрацювання. Історію увінчують

автори підручників з природознавства (В. Даль (1849), Ф. Симашко (1852), І. Шиховський (1855), В. Бажанов (1863), О. Герд (1878); ботаніки (Д. Кайгородов (1912), Л. Ніконова (1909), О. Шмейль (1915), В. Шимкевич (1917), Б. Райков (1960); біології (Б. Всесвятський (1963), М. Верзілін (1956), Д. Трайтак (1975-1979), В. Корчагіна (1978–1985) та ін.). Серед вітчизняних учених, які працювали над написанням підручників з біології, варто згадати П. Балан, Ю. Вервес, Н. Корягіна, Н. Матяш, С. Морозюк, В. Поліщук, В. Помогайбо, Л. Рибалко, С. Страшко, М. Шабатура, Е. Шухова та інших.

Проте в теорії та методиці навчання біології не знаходимо концепцій підручників з біології, які б реалізовували компетентнісний підхід до навчання.

Формулювання цілей статті. Метою наукової розвідки є теоретичне обґрунтування концептуальних засад розроблення системи компетентнісно орієнтованих підручників з біології для 6–11 класів.

Виклад основного матеріалу. Авторська концепція підручників з біології розроблялася й удосконалювалася впродовж 2009–2016 рр. і втілена у підручниках [2–7]: «Біологія-8» (авт.: Л. М. Рибалко, Л. Г. Яценко, 2009), «Біологія-9» (авт.: Л. М. Рибалко, В. М. Помогайбо, 2010), «Біологія-10» (авт.: Л. М. Рибалко, В. М. Помогайбо, 2011), «Біологія-11» (авт.: Л. М. Рибалко, Н. В. Корягіна, 2012), «Біологія-6» (авт.: Л. М. Рибалко, Т. О. Півень, Т. В. Сігіда, 2014), «Біологія-8» (авт.: Л. М. Рибалко, Н. В. Корягіна, 2016).

Авторська концепція підручників з біології ґрунтується на засадах компетентнісно орієнтованого навчання та реалізує еколого-еволюційний підхід (ЕЕП) до навчання.

Основні положення цієї концепції такі:

1. Оригінальність визначається дидактичними принципами, що реалізують ЕЕП в навчанні, яких дотримано при розробленні структури та змісту підручників [2–7], зокрема:

– цілісності за змістом знань, який реалізується шляхом наскрізної внутрішньопредметної інтеграції знань про живу природу на основі ЕЕП; за методами навчання, що послідовно орієнтують пізнавальну діяльність учнів на формування цілісних знань про живу природу, систематизацію, моделювання цілісних фрагментів навчального матеріалу; за формами навчання, які розвивають в учнів уміння спостерігати, досліджувати об'єкти живої природи, порівнювати їх із реальною дійсністю під час екскурсій та уроків на природі;

– наступності між розділами, темами підручника та параграфами кожного з них, а зв'язок наступності та цілісності знань забезпечується шляхом уведення у зміст навчального матеріалу підручника екологічних і еволюційних знань, відповідного методичного апарату, що уможлиблюють здійснення неперервного формування в учнів цілісних знань про живу природу;

– герменевтичності, згідно з яким зміст підручника, його навчальний матеріал веде учня до глибшого і системного розуміння живої природи, закономірностей її розвитку.

Вимогою до змісту підручника є його науковість, адже зміст освіти розробляється на основі науки, відтворюючи її основи. Проте зміст підручника має передавати зміст не самої науки, а навчального предмета. Останній, як

зауважував свого часу П. Каптерев, відрізняється від науки тим, що в ньому «можуть бути вилучені питання, які ще не знайшли своєї відповіді в науці або які є дуже складними і важкими; можуть бути опущені дрібні і другорядні положення, оскільки завдання навчального предмета – охопити переважно головне і суттєве в науці; нарешті, в ньому не є обов'язковим ознайомлення учнів із першоджерелами науки і методами досліджень, які можуть бути лише порушені в старших класах». Слушним є твердження Я. Коменського, який писав, що зміст навчального предмета і підручника має включати «виклад уже відомого нам, людям; перелік того, чого ми поки не знаємо; речі нововідкриті; речі, що вивчаються» [9, с. 345].

Наукові позиції авторської концепції визначаються втіленням у змісті підручників компетентнісного підходу та концептуальних ідей ЕЕП – ідеї еволюції (розвитку) та екоцентризму (наскрізної екологізації).

Настановою під час розроблення структури та написання змісту підручників [2–7] є орієнтація не лише на формування предметної компетентності з біології, а й природничо-наукової компетентності, тобто цілісних знань про природу. Реалії сьогодення засвідчують те, що система освіти, вступаючи в новий етап свого розвитку, має забезпечити якість знань учнів, яка вимірюється не кількістю вузькопредметних знань, а компетентністю молоді у вирішенні різних життєвих проблем.

2. У підручниках реалізовано ЕЕП до навчання біології, що передбачає вивчення живої природи та її різноманіття з позиції внутрішньопредметної інтеграції знань на основі ідей еволюції та екоцентризму.

Сутність ЕЕП полягає в тому, що навчання біології має пояснювальний системний характер, відповідно до якого живі організми вивчаються як цілісні системи з поясненням їх структури, внутрішніх системних, зовнішніх екологічних зв'язків, еволюційного розвитку та прогнозуванням їх збалансованого існування.

Структурування навчального матеріалу підручників на основі ЕЕП забезпечує формування в учнів цілісних знань про живу природу, природничо-наукової компетентності та предметної компетенції з біології. Використання моделі-схеми «Дерево життя рослин/тварин» і геохронологічної схеми розвитку органічного світу спрощує (полегшує) запам'ятовування навчальної інформації та уможливорює лаконічно фіксувати найбільш значущі елементи знань про живу природу.

Крім забезпечення внутрішньопредметної інтеграції, ЕЕП уможливорює продуктивність навчання, а потому й реалізацію компетентнісно орієнтованого навчання, сприяючи формуванню в учнів вміння використовувати здобуті знання для отримання нової їх порції. Задля цього зміст кожного з системи підручників [2–7] включає завдання на розвиток творчих здібностей, пізнавального інтересу до навчального предмета «Біології» тощо.

3. Особливості структурування змісту підручника. При структуруванні змісту підручників [2–7] керувалися такими принципами:

- відповідності змісту освіти сучасній екологічній парадигмі суспільного розвитку;

- структурної єдності знань на внутрішньопредметному рівні, що

забезпечується наявністю змістових закономірних зв'язків між елементами знань на основі принципів наскрізної інтеграції (ідей еволюції та екоцентризму);

- єдності змістової та процесуально-діяльнісної сторін навчання, що передбачає формування природничо-наукової та предметної компетентності з біології не лише на рівні змісту навчання, а й методів та форм його організації;

- доступності та природовідповідності навчання;

- відображення цілісності змісту освіти, засобами реалізації чого є логіко-змістові (визначають відбір наукових знань, конструювання системи взаємопов'язаних понять на основі принципів наступності, науковості, інтеграції та системності) та дидактично-методичні засоби (відповідають закономірностям процесу засвоєння знань, віковим можливостям учнів і реалізуються при моделюванні цілісності змісту навчання на основі виокремлення еколого-еволюційних ідей курсу).

Структура кожного з підручників [2–7] включає вступ, розділи, зміст яких об'єднано у теми, словничок, покажчик термінів, список літератури для самостійної роботи. Послідовність розділів і тем у кожному з підручників не є довільною. Зміст кожного сегмента навчальної інформації є окремим фрагментом знань, який пов'язаний зі змістом попередньої теми і використаний у наступних сегментах навчального матеріалу. Цим частково передбачається цілісність елементів навчального матеріалу, об'єднання їх у систему.

При розробленні структури та змісту підручників [2–7] за авторською концепцією дотримано відповідного алгоритму. Текстовий матеріал кожного параграфу включає позначені піктограмами рубрики, які не лише підвищують теоретичний рівень школярів, допомагають їм правильно формулювати і розуміти нові поняття, робити узагальнені висновки на основі застосування ідей ЕЕП, а й сприяють практичному використанню здобутих знань. Кожний параграф закінчується висновком і системою завдань для перевірки знань, кожна тема – завданнями на узагальнення знань, які включають запитання трьох рівнів складності (репродуктивного, реконструктивного та творчого), а також структурно-логічною схемою, яка узагальнює знання про живу природу з певної теми (розділу) з метою формування цілісності цих знань. Навчальний матеріал про Червонокнижні види подано під рубрикою «Знай, люби, бережи!».

Цілісність змісту кожного з підручників [2–7] забезпечується:

- вивченням об'єкта пізнання як системи (відмежованої множини взаємозв'язаних елементів) – клітини, органи, організми, екосистеми, біоценози, біосфера тощо розглядаються цілісно, з'ясовується взаємозв'язок між їх складовими елементами;

- усі об'єкти пізнання вивчаються як динамічні, тобто такі, що можуть змінюватися з часом; відкриті, що постійно взаємопов'язані із середовищем існування на основі обміну речовиною, енергією, інформацією; самоорганізовані, тобто ті, що самостійно регулюють усі життєві процеси на рівні організму; еволюційні – ті, що історично розвиваються в часі та просторі;

- вивченням структурної організації систем живої природи, включаючи виявлення внутрішніх системних зв'язків між їх структурними елементами;

– виявленням і поясненням зовнішніх екологічних зв'язків між системами у природі.

Обов'язковими компонентами змісту кожного параграфа системи підручників з біології [2–7] є: основний навчальний матеріал із прикінцевими висновками; узагальнення знань у вигляді тестових завдань та структурно-логічних схем; різнорівневі завдання наприкінці параграфа для перевірки знань; додатковий навчальний матеріал.

Звичайно, основним у підручнику є його зміст, тобто навчальний матеріал, який має бути засвоєний учнями під час навчання. Обов'язковою вимогою до змісту підручника є його науковість, адже зміст освіти загалом розробляється на основі науки, відтворюючи її основи. Проте науковість не може бути головним критерієм оцінки змісту підручника. Вважаємо, що основне завдання будь-якої освіти – дати учням не лише знання, а й розуміння цілісності природи, що забезпечується відбором змісту підручника.

Відбір навчального матеріалу до підручників біології [2–7] здійснювали відповідно до концепції навчання природничих предметів на засадах ЕЕП, ураховуючи принципи процесуальності, перспектності та ієрархічності (за А. Степанюк) [10].

Процесуальний принцип сприяє тому, щоб кожний відрізок (порція) навчального матеріалу підручника входив в якості залежного елемента цілісного його змісту і процесу пізнання. Цей принцип не лише спрямовує на встановлення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, а й сприяє організації процесу засвоєння учнями навчального матеріалу, забезпечує включення вивченого у більш широку та досконалу систему зв'язків.

Принцип перспектності означає зосередження уваги учнів на структурі системного пізнання та перетворення світу, а отже, формування системного та водночас критичного мислення.

Вивчення біологічних систем відповідно до ієрархічного принципу дає змогу логічно обґрунтувати зв'язки між системами живої природи різних рівнів організації життя, сприяючи формуванню в учнів цілісних знань про живу природу. Це допомагає простежити прояв ознак і властивостей попередніх в еволюційному розвитку біологічних систем (таксонів), появу в кожній із них нових властивостей, які не є сумою якостей елементів, що входять до її складу, та показати, як виявляються закономірності життя на кожному рівні ієрархії у природі загалом.

Застосування ЕЕП до розроблення структури та змісту підручників із біології забезпечує об'єднання елементів біологічних знань у цілісність та їх введення в загальну систему знань про природу за допомогою закономірних зв'язків, якими є ідеї еволюції та екоцентризму.

4. Характеристика навчально-методичного апарату підручників. Кожний із розроблених підручників біології [2–7] має навчально-методичний апарат, відображений у путівнику на початку підручника, а також у кожному з параграфів.

Погоджуємося з думкою Н. Буринської про те, що підручник має бути сучасною навчальною книгою з притаманними їй усіма ознаками підручника

нового покоління – за змістом, структурою, методичним апаратом і поліграфічним виконанням. Сучасний підручник має являти собою гармонію змісту і форм [1, с. 38].

Після кожного параграфу учні мають можливість перевірити засвоєний навчальний матеріал. Запитання, які подані наприкінці параграфу, структуровані за рівнями складності – репродуктивним, реконструктивним та творчим, «Робота в групах» – і уможливають дискусії, обговорення певної проблеми дослідження в групах.

У кожному підручнику наявні: практичні роботи, лабораторні дослідження, тематика міні-проектів, які передбачені чинною програмою з біології; домашній експеримент, який формує в учнів вміння природодослідника та мотивацію до самостійної роботи; матеріал для допитливих.

Інтерактивні методи навчання («поміркуй», «робота в групах», «практичні роботи», «міні-проект»), що представлені у кожному підручнику, впливають із природних потягів дитини до спостереження, дослідження і висновків, комунікації, художнього представлення.

Застосування ЕЕП передбачає включення у навчально-методичний апарат підручника з біології для 6 (7) класів схеми-моделі «Дерево життя рослин», для 8 класу – «Дерево життя тварин», які подані у вступі, але посилання на них містяться у змісті кожного з параграфів підручника, що уможливорює послідовне використання їх під час вивчення біології.

Підручник містить систему наочності (малюнки, схеми, таблиці, структурно-логічні схеми тощо). Структурно-логічними схемами, що включають основні біологічні знання, передбачено моделювання цілісності знань про живу природу.

Для того, щоб в учнів виникало бажання працювати з підручником, необхідно дотримуватися таких настанов:

- підручник має містити не лише доступний і цікавий навчальний матеріал, а й передбачати різноманітні форми роботи з ним (індивідуальні, групові).

- підручник повинен включати рубрику «Література для самостійного використання», яка б спонукала учнів використовувати додаткові джерела інформації – Інтернет-джерела, довідники, словники, енциклопедії тощо;

- слід забезпечити учню можливість обирати у підручнику форми виконання завдань (обов'язкові та для допитливих),

- структура підручника має створювати оптимальні умови для навчання і сприяти практичному застосуванню знань завдяки наявності малюнків, таблиць, схем, посилань, словничка термінів тощо.

У розроблених підручниках із біології [2–7] запропоновано екскурсії у природу як необхідну умову спостереження, дослідження біологічних об'єктів у природі з метою реалізації концептуальної ідеї ЕЕП – екоцентризму, складовою якої є філософія екологічного реалізму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Авторська концепція підручників із біології для учнів 6–11 класів втілює ідеї ЕЕП (еволюції та екоцентризму) та компетентнісний підхід, спрямовуючи навчально-

виховний процес на формування в учнів природничо-наукової компетентності та предметної з біології як обов'язкових складових загальнокультурної особистості і розвитку її творчого потенціалу. Підручники з біології [2–7], які написані за авторською концепцією, допущені МОН України до використання у практиці загальноосвітніх навчальних закладів України. Вони пройшли апробацію у школах Полтавської, Дніпропетровської, Черкаської областей. Анкетування вчителів біології, які працювали і працюють за вищезгаданими підручниками, засвідчує їх доступність і ефективність у формуванні цілісності знань про живу природу в учнів і предметної компетентності з біології.

Використані джерела

1. Буринська Н. М. Концепція шкільного підручника хімії для основної школи / Н. М. Буринська // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 38–39.
2. Рибалко Л. М. Біологія : підручник [для учнів 10 кл. загальноосв. навч. закл.] / Л. М. Рибалко, В. М. Помогайбо. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 138 с.
3. Рибалко Л. М. Біологія : підручник [для учнів 11 кл. загальноосв. навч. закл.] / Л. М. Рибалко, Н. В. Корягіна. – Полтава : Довкілля-К, 2012. – 180 с.
4. Рибалко Л. М. Біологія : підручник [для учнів 6 кл. загальноосв. навч. закл.] / Л. М. Рибалко, Т. О. Півень, Т. В. Сігіда. – Полтава : СПДФО Гаража М. Ф., 2014. – 240 с.
5. Рибалко Л. М. Біологія : підручник [для учнів 9 кл. загальноосв. навч. закл.] / Л. М. Рибалко, В. М. Помогайбо. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 186 с.
6. Рибалко Л. М. Біологія : підручник [для 8 кл. загальноосв. навч. закл.] / Л. М. Рибалко, Л. Г. Яценко. – Полтава : Довкілля-К, 2009. – 258 с.
7. Рибалко Л. М. Біологія : підручник [для учнів 8 кл. загальноосв. навч. закл.] / Л. М. Рибалко, Н. В. Корягіна. – К. : Оріон, 2016. – 288 с.
8. Рибалко Л. М. Оновлення шкільної природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу / Л. М. Рибалко // Постметодика. – 2012. – № 5. – С. 26–31.
9. Рибалко Л. Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика: монографія / Л. Рибалко. – Полтава : ФО-П Мирон І. А., 2014. – 400 с.
10. Степанюк А. В. Методологічні основи формування цілісних знань про живу природу / А. В. Степанюк. – Т. : Навчальна книга «Богдан», 1998. – 164 с.
11. Топузов О. М. Забезпечення якості загальної середньої освіти на шляху до європейських стандартів / О. М. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 16–28.

References

1. Burynska N. M. Kontseptsiiia shkilnoho pidruchnyka khimii dlia osnovnoi shkoly / N. M. Burynska // Biolohiia i khimiia v suchasni shkoli. – 2013. – No 3. – S. 38–39.
2. Rybalko L. M. Biolohiia : pidruchnyk [dlia uchniv 10 kl. zahalnoosv. navch. zakl.] / L. M. Rybalko, V. M. Pomohaibo. – Poltava : Dovkillia-K, 2011. – 138 s.
3. Rybalko L. M. Biolohiia : pidruchnyk [dlia uchniv 11 kl. zahalnoosv. navch. zakl.] / L. M. Rybalko, N. V. Koriahina. – Poltava : Dovkillia-K, 2012. – 180 s.
4. Rybalko L. M. Biolohiia : pidruchnyk [dlia uchniv 6 kl. zahalnoosv. navch. zakl.] / L. M. Rybalko, T. O. Piven, T. V. Sihida. – Poltava : SPDFO Harazha M. F., 2014. – 240 s.
5. Rybalko L. M. Biolohiia : pidruchnyk [dlia uchniv 9 kl. zahalnoosv. navch. zakl.] / L. M. Rybalko, V. M. Pomohaibo. – Poltava : Dovkillia-K, 2010. – 186 s.
6. Rybalko L. M. Biolohiia : pidruchnyk [dlia 8 kl. zahalnoosv. navch. zakl.] / L. M. Rybalko, L. H. Yatsenko. – Poltava : Dovkillia-K, 2009. – 258 s.

7. Rybalko L. M. Biolohiia : pidruchnyk [dlia uchniv 8 kl. zahalnoosv. navch. zakl.] / L. M. Rybalko, N. V. Koriahina. – K. : Orion, 2016. – 288 s.
8. Rybalko L. M. Onovlennia shkilnoi pryrodnycho-naukovoï osvity na osnovi ekoloho-evoliutsiinoho pidkhodu / L. M. Rybalko // Postmetodyka. – 2012. – No 5. – S. 26–31.
9. Rybalko L. Navchannia pryrodnychkykh predmetiv na zasadakh ekoloho-evoliutsiinoho pidkhodu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka : monohrafiia / L. Rybalko. – Poltava : FO-P Myron I. A., 2014. – 400 s.
10. Stepaniuk A. V. Metodolohichni osnovy formuvannia tsilisnykh znan pro zhyvu pryrodu / A. V. Stepaniuk. – T. : Navchalna knyha «Bohdan», 1998. – 164 s.
11. Topuzov O. M. Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity na shliakhu do yevropeyskykh standartiv / O. M. Topuzov // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – No 1. – S. 16–28.

Рыбалко Л. Н.

АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНИКОВ ПО БИОЛОГИИ НА ОСНОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

В статье раскрыты основания авторской концепции системы учебников по биологии для 6–11 классов, в которых воплощен эколого-эволюционный и компетентностный подходы к обучению. Обоснованно специфику реализации эколого-эволюционного подхода в структуре и содержанию системы учебников по биологии. Охарактеризованы идеи эволюции и экоцентризма как концептуальные эколого-эволюционного подхода; направленность содержания учебников на формирование предметной компетентности по биологии и естественнонаучной компетентности в целом. Доказана необходимость соблюдения при написании учебников по биологии соответствующего алгоритма, который обеспечивает реализацию компетентно ориентированного обучения.

Ключевые слова: концепция; учебник по биологии; эколого-эволюционный подход; естественнонаучная компетентность; предметная компетентность по биологии.

Rybalko L.

AUTHOR'S CONCEPT OF TEXTBOOKS ON BIOLOGY BASED ON A COMPETENT APPROACH TO TRAINING

The author explains the author's concept of the system of textbooks on biology for grades 6–11, which embodies the ecology-evolutionary and competence-based approaches to learning. The specifics of the implementation of the ecological and evolutionary approach in the structure and content of the system of textbooks on biology are justified. The ideas of evolution and eco-centrism are characterized as a conceptual ecology-evolutionary approach; Orientation of the content of textbooks on the formation of subject competence in biology and natural science competence in general. The necessity of observing the corresponding algorithm for writing biology textbooks is proved, which ensures the implementation of competently oriented instruction.

The concept of system of textbooks on biology for grades 6–11 on the basis of ecological and evolutionary approach and didactic principles of implementation of ecological and evolutionary approach to the teaching of natural sciences (didactic conditions, principles and laws) are developed and scientifically substantiated which is visualized in a didactic model of teaching natural science on the basis of ecological and evolutionary approach. The technology of teaching biology based on ecological and evolutionary approach is developed.

Author's concept of biology textbooks for students in grades 6–11 embodies the idea of EEP (evolution and eco-centered approach) and competence approach, directing the educational process in the development of students' natural science subject competence and biology as compulsory components of general cultural identity and its development creativity.

Keywords: concept; tutorial for biology; eco-evolutional approach; the natural sciences teaching competence, core competence in biology.

МОДЕРНІЗОВАНІ ЗМІСТ І ФОРМА ПІДРУЧНИКА – ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ОСВІТИ

С. В. Романовський,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
директор Київського ліцею «Інтелект»,
e-mail: licey_intellect@ukr.net*

У статті актуалізовано питання ефективності змісту сучасних підручників та поєднання використання друкованих та електронних засобів навчання у ході створення інноваційного навчального середовища. Розкрито особливості модернізації змісту навчальних видань, які стали необхідністю у процесі експериментально-педагогічної діяльності творчого колективу Київського ліцею «Інтелект». Подано матеріали щодо вдосконалення змісту окремих навчально-методичних посібників з мовного циклу для досягнення високих результатів якості навчання в освітньому закладі з поглибленим вивченням іноземної (англійської) мови. Автором також розкрито особливості викладання предметів природничого циклу завдяки авторським засобам навчання, що є безпосереднім продуктом працівників ліцею.

Ключові слова: навчальний посібник; засоби навчання; сучасні засоби навчання; сучасний підручник; засоби двомовної освіти.

Перебудова загального суспільно-політичного ладу в країні за часів самостійності України завжди відбувається у взаємозв'язку з активними перетворювальними процесами в системі освіти. Численні освітні реформи впродовж двадцяти п'яти років самостійності були спрямовані не тільки на вдосконалення та перебудову загальної системи освіти, а й на модернізацію змісту та засобів навчання відповідно до нових вимог сучасного інформативно-насиченого середовища. Досить актуальним останні десятиріччя є напрям розробки і застосування електронних навчальних видань, на чому наголошують сучасні дослідники (Мадзігон В. М. Електронне навчальне видання як засіб навчання нового покоління) [2, с. 6–10], застосування відео у навчальному процесі (Ю. В. Літвінов) [2, с. 163–165], актуалізації та поширення проблем ефективності застосування мультимедійних уроків (О. С. Комаров) [2, с. 148–151], застосування програмних комплексів у вивченні іноземних мов (В. В. Кравченко) [2, с. 153–155] тощо. Однак, незважаючи на суцільну комп'ютеризацію освіти, друковані підручники, навчально-методичні посібники і друковані робочі зошити все ж залишаються самостійними ефективними і діючими засобами навчання в комплексі з технічним дидактичним забезпеченням сучасного педагогічного процесу.

Тож, керуючись 28-річним досвідом експериментально-педагогічної роботи з побудови ефективних умов навчання в Київському ліцеї «Інтелект» та отриманими результатами постійних перемог учнів ліцею в олімпіадах та конкурсах (з фізики, української та англійської мов) різних рівнів [4], метою публікації стало оприлюднити та розкрити окремі результати експериментальної

діяльності зі створення модернізованих засобів навчання, які стали одним з вагомих факторів отримання якісних результатів освіти учнів.

Пошук шляхів ефективної роботи з учнями 10 класів (1992 р.) у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу стимулював до введення іноземної (англійської) мови у процес вивчення фізики. Отримання фрагментарного покращення результатів навчання призвело до розширення експерименту – паралельного створення класів з поглибленим вивченням іноземних мов. У ході експериментальної педагогічної практики автору публікації спільно з Н. М. Гордєєвою довелося розширювати базу дослідження (з часом приєдналися й інші творчі викладачі), оскільки лише зусиллями роботи зі старшокласниками неможливо отримати стабільні високі результати – наступність багато в чому залежить від рівня попередньої підготовки. Так, з 10–11 класів за певний період (1989–2012) перейшли до 7, 8, 9 потім 5, 6 і врешті до 1–4 класів. Спостереження за результатами навчання свідчать, що лише за умов систематичної роботи з дітьми, починаючи з 1-х і закінчуючи 11–12 класами, можливо забезпечити стійкі якісні результати освіти. Окрім відбору методів навчання і конкурентоспроможних педагогічних кадрів, велику увагу приділяли постійному поновленню, розширенню та поглибленню змісту навчальних програм і, безумовно, посібників і підручників.

Нині стійким якісним результатам навчання в ліцеї ми також завдячуємо роботі над змістом підручників і посібників педагогів-авторів: Н. Бойко (українська мова), Н. М. Гордєєва (англомовний цикл), О. А. Миронець (математика), С. Первак (країнознавство), С. В. Романовський (фізика), Л. А. Шундик (англійська мова, ділова англійська мова) та інші.

Отже, в межах теми цієї публікації пропонуємо звернути увагу на зміст експериментального практикуму з української мови Н. Я. Бойко – вчителя вищої категорії, вчителя-методиста, «Відмінника освіти» (Українська мова з «теплими історіями». Практикум. Синтаксис і пунктуація. Просте речення). Робота з вивчення української мови побудована на матеріалах за наступними обов'язковими темами: 1. Головні члени. 2. Тире між підметом і присудком. 3. Другорядні члени. 4. Односкладні речення. 5. Однорідні члени речення. 6. Вставні слова, словосполучення, речення. 7. Звертання. 8. Відокремлені члени речення. 9. Відокремлені означення. 10. Відокремлені обставини. 11. Відокремлені прикладки. 12. Порівняльний зворот. 13. Повторення.

У змісті практикуму також наявні:

- Контрольна робота з теми «Просте речення» (демоверсія).
- Фразеологізми біблійного походження, із античної літератури, міфології.
- Словник наголосів.
- Практикум містить різноманітні матеріали і завдання до кожної теми та матеріали з антисуржику (див. рис. 1).

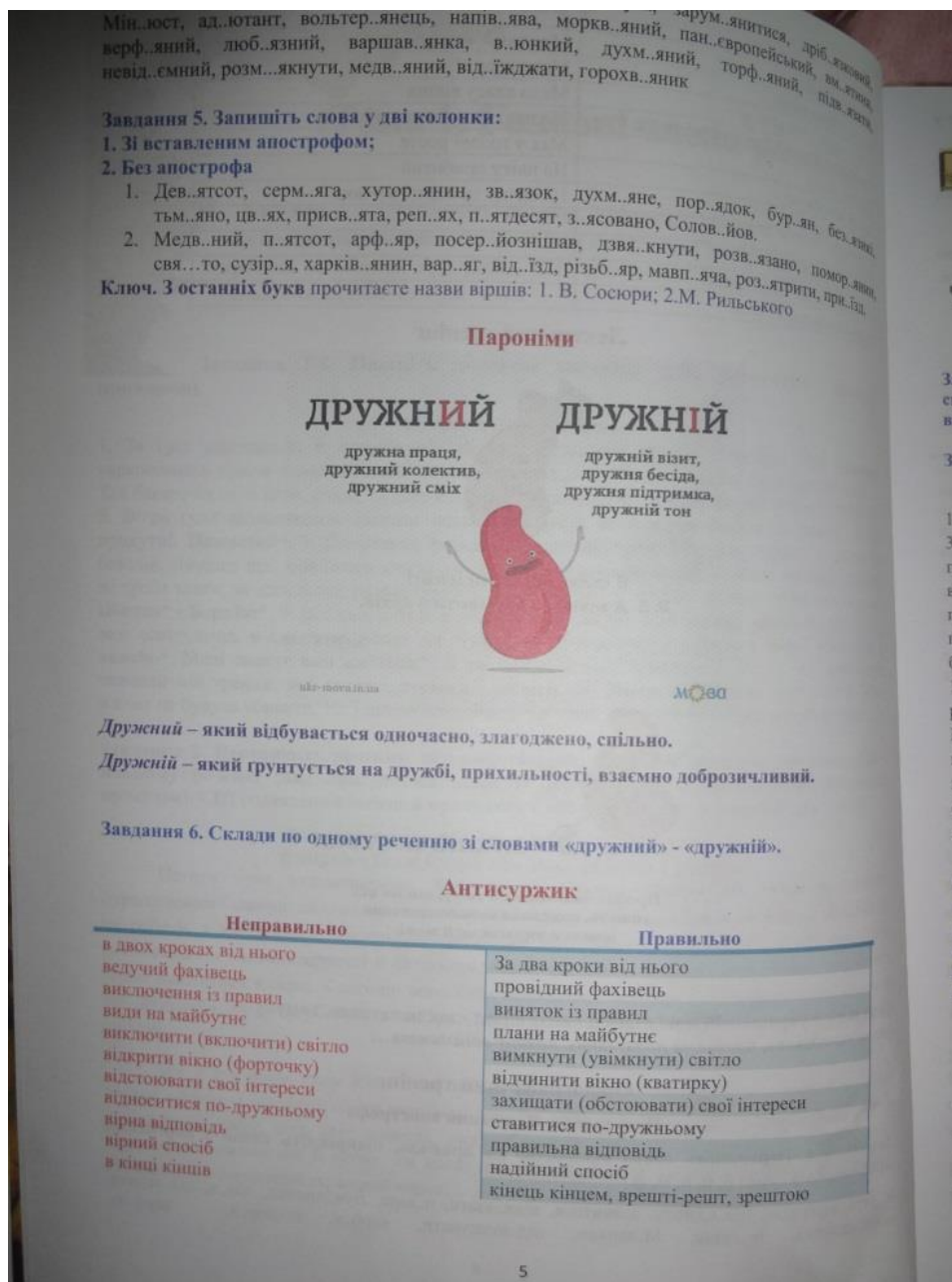


Рис. 1

У цілому практикум відповідає вимогам до навчальних видань, містить навчальні «Історії» від Ернеста Хемінгуея, орфографічні та лексичні тренінги, матеріали, що забезпечують не лише оволодіння знаннями з української мови, а й формують загальну культуру й ерудицію особи.

Поряд зі згаданим вище практикумом особливої уваги вимагають підручники і посібники англomовного циклу (Н. М. Гордєєва, С. В. Первак, Л. А. Шундик). З 1 по 11 клас в ліцеї викладається одинадцять предметів англійською мовою, а учні мають можливість практично вивчати англійську мову, розвивати всі види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Навчання відбувається за комплексним застосуванням власних навчальних посібників (7–11 класи) і підручників видавництва Cambridge (1–6 класи): Cambridge Englishschools. Sample programmes for education in English for specialized school, K.: ООО «Лингвист», 2012, 124 с.;

Cambridge English. Teaching and learning materials. Cambridge university press, 2013–2014, 40 с. та інші. Посібники побудовано за принципом наступності – повторення попередньо вивченої лексики, вивчення нової. У побудові враховано сучасні вимоги ЗНО: вони містять тести у відповідному форматі та тести в форматі міжнародних екзаменів, які починають виконувати з 7 класу. Як зазначила Л. А. Шундик, в авторських посібниках з граматики кожна тема подається детально, англійською мовою, з усіма основними нюансами та винятками, з великою кількістю прикладів. «Граматичні явища відпрацьовуються за допомогою великої кількості різнорівневих вправ, а їх засвоєння перевіряється тестами різних типів. Граматика складна, але дуже цікава та корисна, адже знання її законів і правил дає змогу учневі узгодити слова у реченнях так, щоб вони мали комунікативну спрямованість» [6, с. 127].

Завдання лінгвістичної освіти пов'язані з розвитком у учня комунікативної та міжкультурної компетенцій, які сприяють діалогу культур, взаєморозумінню та спілкуванню. Пріоритетним став особистісно орієнтований підхід. Передбачено також диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку ліцеїста, його здібностей і задатків.

Основною метою навчання іноземної мови ліцеїстів є формування в них комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток уміння використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного глобалізованого світу. Багато предметів в ліцеї викладають англійською мовою: **The English Language** (1–11 класи); **Biology** (2–7, 10); **Science** (2–7); **World Literature** (4–6); **World History** (6); **Land Area Studies: (Ukraine (7-8), (The UK (9), The USA, Canada (10), Australia, New Zeland (11); English Literature** (8–9); **Physical Science** (8); **Physics** (9–11), **History of Religion (Buddhism, Christianity, Islam, Judaism, Hinduism)** (10); **Geography of the World** (10); **American Literature** (10–11).

Для проведення занять з англomовного циклу викладачі ліцею розробили авторські електронні навчально-методичні матеріали. Заслужений вчитель України Н. Гордєєва є автором підручників і посібників з англomовного циклу. Учні мають підручники з англійської та американської літератури, хрестоматію з творами, адаптованими відповідно до рівня знань учнів 8–11 класів, та диски для аудіювання. Хрестоматія та DVD-диски для аудіювання передбачені для роботи на канікулах.

Мета курсів – сприяти поглибленому вивченню англійської мови та надати учням уявлення про те, як історично складалась література, які жанри формувалися в різні історичні періоди, наскільки вони були популярні у сучасників і як впливали на формування моралі та культури. Знання класичної літератури, у тому числі англійської та американської, є одним з показників якісної сучасної освіти.

Для ілюстрації особливостей змісту навчальних посібників наведемо зразок змісту Англійської літератури для 8-го класу:

I. Стародавній англійський період (428–1100). Специфіка формування англійської культури. Римські завоювання на території британських островів у

I ст. до н. е. – V ст. н. е. Балади. Поема «Беовульф» – перша велика поема героїчного епосу.

II. Англо-нормандський період (1100–1350). Нормано-французький вплив на культурний розвиток Британії. Розвиток рицарської літератури в Англії. Вплив італійської та французької літератур на англійську літературу.

III. Середньовічний період (1350–1500). Особливості соціального і культурного розвитку Англії в Середні віки. Розквіт сатиричних жанрів: мораліте, соті, фаблію, фарс. Фольклорний характер середньовічної літератури. Джеффри Чосер (1340–1400) – відомий англійський поет Середньовіччя. «Кентерберійські оповідання». Оповідання про індульгенції. Індульгенція в середньовічній церкві. Балади. Балади про Робіна Гуда – народного захисника. Томас Мелорі (? 1405–1471) – останній літописець Середньовіччя. Легенди і романи Артурівського циклу. Томас Мор (1478–1535) – перший англійський гуманіст. «Утопія».

IV. Період Відродження (1550–1660). Розвиток літературних жанрів. Ліричні жанри і новели, драма, трагедія. П'єси. Вільям Шекспір – геніальний англійський поет і драматург. «Гамлет», «Отелло», «Король Лір» – енциклопедія людських характерів, почуттів, пристрастей. Їх філософська глибина і гуманістична наснага.

V. Неокласичний період (1660–1798). Англійська буржуазна революція XVII ст. та її роль у формуванні Просвітництва в Англії. Естетичні принципи Просвітництва в літературі та мистецтві. Розвиток жанрів: роман, сонет, ода, елегія. Джон Мільтон (1608–1674) – відомий англійський поет та письменник. «Втрачений рай» – епічна поема на біблійну тематику. Даніель Дефо (1660–1761) – англійський романіст, основоположник реалістичного роману. Роман «Життя й незвичайні та дивовижні пригоди Робінзона Крузо». Уславлення у творі оптимізму, відваги, розуму та працьовитості, єднання людини з природою. Джонатан Свіфт (1667–1745) – великий англійський сатирик. Роман «Мандри Гуллівера». Критика англійської монархії, таврування людських вад, псевдонауки в алегоричній формі. Дотепність, гумор, іронія, роль фантастики та вимислу в розвитку сюжету [1].

Навчальний посібник містить тестові завдання та запитання до текстів, спецлексикону.

Серед предметів англійського циклу у ліцеї особливе місце займає курс «Країнознавство», що охоплює послідовне викладання наступних дисциплін: Країнознавство України (7–8 кл.). Країнознавство Великобританії (9 кл.). Країнознавство Сполучених Штатів Америки, Канади, Австралії та Нової Зеландії (10 кл.). Структура кожного з етапів складається з найрізноманітнішої соціокультурної тематики: географія, населення, культура, мистецтво, історія, традиції, побут, економіка, політичний устрій. «Країнознавство» стимулює зацікавленість до вивчення англійської мови. Предмет містить у собі два аспекти: вивчення мови та пізнання реалій інших країн, мова яких вивчається; «Країнознавство» реалізує міжпредметні зв'язки [3].

Вчитель англійської мови С. В. Первак наголошує, що завдання, які розміщено у підручниках, дають змогу перевірити розуміння прочитаного,

закріпити лексичні одиниці, що мають національно-культурну семантику, граматичних явищ, які за своїм змістовим наповненням виходять за межі фактичної текстової інформації, що спонукає ліцеїстів застосовувати набуті знання з інших предметів.

Зміст посібників у комплексі з висококваліфікованою роботою вчителів дає можливість тренування та аутентичний привід до висловлювання, а завдяки розбіжностям з чужим активується розумовий процес, що робить прозорими судження та стереотипи, властиві чужій та рідній культурі [3].

Беручи до уваги межі цієї публікації, наведемо загальний перелік експериментальних навчальних видань з англomовного циклу працівників ліцею, використання яких забезпечує гарні результати:

1. Gordeyeva N. The English literature: навч. посіб. для шкіл з поглибл. вивч. англ. мови / Міносвіти України. – К. : Форум, 2000. – 286 с.
2. Gordeyeva N. Englishintensive.Coursebook 1, ВІПОЛ, Київ-2007, 168 стр.
3. Gordeyeva N. Englishintensive.Coursebook 2, ВІПОЛ, Київ-2004, 152 стр.
4. Gordeyeva N. English intensive.Coursebook 3, ВІПОЛ, Київ-2003, 239 стр.
5. Gordeyeva N. English intensive. Coursebook 4, ВІПОЛ, Київ-2001, 77 стр.
6. Gordeyeva N. English intensive.Coursebook 5, ВІПОЛ, Київ-2005, 169 стр.
7. Gordeyeva N. English intensive.Coursebook 6, ВІПОЛ, Київ-2005, 140 стр.
8. Gordeyeva N. English intensive. Coursebook 7, ВІПОЛ, Київ-2002, 100 стр.
9. Gordeyeva N. English intensive. Coursebook 8, ВІПОЛ, Київ-2004, 150 стр.
10. Гордєєва Н. «Країнознавство. Україна», мова англійська, ВІПОЛ, Київ-2005, 160 стр.
11. Гордєєва Н. «Країнознавство. Великобританія» мова англійська, ВІПОЛ, Київ-1999, 140 стр.
12. Гордєєва Н. «Країнознавство. Сполучені Штати Америки», мова англійська, ВІПОЛ, Київ-2000, 229 стр.
13. Гордєєва Н. «Країнознавство. Історія Сполучених Штатів Америки», мова англійська, ВІПОЛ, Київ-2000, 253 стр.
14. Гордєєва Н. «Країнознавство. Канада. Австралія. Нова Зеландія», мова англійська, ВІПОЛ, Київ-2001, 154 стр.
15. Gordeyeva N. “American literature”, ВІПОЛ, Київ-1999, 205 стр.
16. Gordeyeva N. “WorldReligions”, ВІПОЛ, Київ-1999, 131 стр.
17. Гордєєва Н. «Англійська література. Аудіювання. Тести. Частина 1», мови англійська і українська, Київ-2007, 83 стр.
18. Гордєєва Н. «Граматика англійської мови. Частина І», мови англійська і українська, ВІПОЛ, Київ-1999, 240 стр.
19. Гордєєва Н. «Граматика англійської мови. Частина ІІ», мови англійська і українська, ВІПОЛ, Київ-2000, 225 стр.
20. Гордєєва Н. «Граматика англійської мови. Частина ІІІ», мови англійська і українська, ВІПОЛ, Київ-2001, 285 стр.
21. Gordeyeva N. “Americanliterature”, ВІПОЛ, Київ-1999, 205 стр.
22. Гордєєва Н., Шундик Л. «Граматика англійської мови». Частина І, ІІ, ІІІ, ВІПОЛ, Київ-1999-2001, 240 с. 225 с. 285 с.

Особливої уваги вимагав процес розробки навчальних видань предметів

природничого циклу, оскільки основна увага роботи ліцею приділяється також підготовці майбутнього фахівця технічного, фізико-математичного профілю.

Наразі для 2–7 класів ліцею розроблено курси «Science» та «Biology», які викладаються англійською мовою. Мета вивчення предметів – це підготовка аудиторії до вивчення фізики, хімії, біології, астрономії, технології у старших класах ліцею. Зрозумілою мовою викладається історія знань про атом (як фізики, хіміки та інженери спільними зусиллями розкрили його таємницю та отримали доступ до величезної енергії, яка зосереджена в атомному ядрі). Навчальний матеріал показує перспективи, які з'явилися в медицині, біології, у сільському господарстві, промисловості завдяки використанню штучних і природних радіоактивних елементів та випромінювання.

Сучасний підручник, мультимедійні матеріали та засоби, які використовуються в ліцеї «Інтелект» під час викладання предмету «**Biology**», творчі завдання, подорожі, спостереження за рослинами, тваринами, дидактичні ігри англійською мовою не тільки сприятимуть розвитку мовленнєвої компетенції, вивченню іноземної наукової термінології англійською мовою, але і позитивно вплинуть на формування дбайливого ставлення до природи.

Наприклад, у молодшій школі (2 клас) здійснюється вступний етап навчання «Введення до природничих наук англійською мовою» у вигляді електронного усного курсу за наступними темами: 1. Живі та неживі об'єкти. 2. Космос. 3. Пори року та погода. 4. Повітря та вода. 5. Відчуття людини. Навчальний матеріал представлено в таких формах: презентації у форматі PowerPoint з аудіосупроводом англійською та українською мовами; електронні книги та словнички з аудіосупроводом; відеофільми. При цьому кожен підручник дублюється електронною версією, озвученою носіями мови; матеріал має практичну спрямованість (застосування наукового методу дослідження); тексти мають науковий зміст; структурний, тематичний, лексичний та граматичний матеріал характеризується наступністю з послідовним ускладненням [5].

Викладання матеріалу в 5 класі починається з питання, що таке речовина, суть та походження матерії, будова світу (маса, об'єм, густина, метрична система). Розглядаються такі теми: великі відкриття, цикли Землі, планети Сонячної системи, фази Місяця, зірки, використання сили вітру, прогноз погоди, клімат, вулкани та землетруси, торнадо та смерчі, каміння та мінерали, вплив температури на речовину, хімічні зміни, періодична система Д. Менделєєва.

Грунтовно підійшли до підготовки підручників з фізики, створивши англomовний посібник «Physical Science» (8), а також «Елементарна фізика. Physics advanced level (9–11 клас), мови – англійська і українська, про які ми більш детально розповідаємо у вже поданих матеріалах до Міжнародної науково-практичної конференції «Методика викладання природничих дисциплін в середній та вищій школі» (м. Полтава, травень, 2017).

Оскільки обмежений обсяг публікації не дає можливості охопити всі розроблені викладачами ліцею навчальні видання, наведемо для прикладу перелік деяких основних наявних посібників з фізико-математичних дисциплін, які перебувають у постійній дії:

1. Миронець О. «Елементи теорії множини і комбінаторики. Методичні вказівки для слухачів підготовчих курсів», КПП-1992, 72 стр.
2. Миронець О. «Лінійна алгебра та аналітична геометрія», Либідь, Київ-2997, 152 стр.
3. Миронець О. «Тригонометрія», ВІПОЛ, Київ-2002, 125 стр.
4. Романовський С. PhysicalScience (8 клас). Мова – англійська, 205 с.
5. Романовський С. «Елементарна фізика. Physics advanced level. 9–11 клас», Міністерства освіти України, ВІПОЛ, Київ-2001, 566 стр. Мова – англійська і українська.

Висновок. Загалом усі згадані в тексті навчальні видання містять усі обов'язкові елементи: текстові та позатекстові елементи, усі види текстів (репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий та ін.), ілюстрації, малюнки, апарати орієнтування – всі структурні елементи адаптовані до вікових особливостей учнів. Розроблені експериментальні посібники містять суттєві навчально-пізнавальні матеріали і можуть застосовуватись у середніх навчальних закладах з поглибленим вивченням англійської мови і закладах фізико-математичного профілю різних форм власності.

Використані джерела

1. Gordeyeva N. The English literature : навч. посіб. для шкіл з поглибл. вивч. англ. мови / Міністерства освіти України. – К. : Форум. – 2000. – 286 с.
2. Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ – Переяслав-Хмельницький, 22–25 травня 2006 р.). – Київ – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 320 с.
3. Первак С. Викладання країнознавства у ліцеї «Інтелект» / С. Первак // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2016. – № 1–3. – С. 136–137.
4. Романовський С. В Сучасна профільна освіта: як актуальну проблему вирішує київський ліцей «Інтелект» / С. В. Романовський // Директор школи, ліцею, гімназії. – Київ. – № 1–3. – 2015. – С. 119–126.
5. Удовиченко В. В. Особливості викладання природничих наук англійською мовою в молодшій школі ліцею «Інтелект» / В. В. Удовиченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2016. – № 1–3. – С. 132–135.
6. Шундик Л. А. Презентація роботи вчителів ліцею «Інтелект». Предмети англійського циклу / Л. А. Шундик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2016. – № 1–3. – С. 127–129.

References

1. Gordeyeva N. The English literature : navch. posibn. dlya shkil z pohlybl. vyvch. anhl. Movy / MinosvityUkrayiny. – K. : Forum, 2000. – 286 s.
2. Modernizatsiya osvity: poshuky, problemy, perspektyvy : materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (Kyiv – Pereyaslav-Khmel'nyts'ky, 22–25 travnya 2006 r.). – Kyiv – Pereyaslav-Khmel'nyts'ky, 2006. – 320 s.
3. Pervak S. Vykladannya krayinoznavstva u litseyi «Intelekt» // Dyrektorshkoly, litseyu, himnaziyi. – 2016. – № 1–3. – S. 136–137.
4. Romanovskiy S. V Suchasna profilna osvita: yak aktualnu problemu vyrishuye kyyivskiy litsey «Intelekt» / S. V. Romanovskyy // Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi. – Kyiv. – № 1–3. – 2015. – S. 119–126.
5. Udovychenko V. V. Osoblyvosti vykladannya pryrodnychkh nauk anhliyskoyu movoyu v molodshiy shkoli litseyu «Intelekt» / V. V. Udovychenko // Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi. –

2016. – № 1–3. – S. 132–135.

6. Shundyk L. A. Prezentatsiya roboty vchyteliv litseyu «Intelekt». Predmety anhlomovnoho tsyklu / L. A. Shundyk // Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi. – 2016. – № 1–3. – S. 127–129.

Романовский С. В.

МОДЕРНИЗИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМА УЧЕБНИКА – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализировано вопрос эффективности содержания современных учебников и совмещения печатных и электронных средств обучения в ходе создания инновационной образовательной среды. Раскрыты особенности модернизации содержания учебных изданий, которые стали необходимостью в процессе экспериментально-педагогической деятельности творческого коллектива Киевского лицея «Интеллект». Подано материалы касательно усовершенствования содержания отдельных учебно-методических пособий гуманитарного цикла для достижения высоких результатов качества образования в образовательном учреждении с углубленным изучением иностранного (английского) языка. Автором также раскрыты особенности преподавания предметов естественного цикла благодаря авторским средствам обучения, которые являются непосредственным продуктом работников лицея.

Ключевые слова: учебное пособие; средства обучения; современные средства обучения; современный учебник; средства двуязычного образования.

Romanovskiy S.

THE UPGRADED CONTENT OF THE TEXTBOOK AS A KEY TO QUALITY EDUCATION

The article concerns issues of effectiveness of modern textbooks and the combination of print and electronic teaching tools, while creating innovative school environment. It features the modernization of educational content of textbooks that have become a necessity in the experimental teaching activities of the creative team of lyceum "Intellect" in Kyiv. It also features the content and structure of the experimental practical course in Ukrainian language and the new experimental course "Country Study".

The article contains the materials on improving some English textbooks to achieve high quality school education with advanced study in foreign (English) language, English literature, English grammar, etc.

The author highlights the peculiarities of teaching the natural science by the textbooks, developed by the writing team of the lyceum: «Science» and «Biology» (Grade 2–7), «Physical Science» (Grade 8), «Physics. Advanced Level» (Grade 9–11).

The author gives the recommendations on the applications of experimental educational materials in educational institutions with the advanced study in foreign language and classes of physics and technical profile.

Keywords: textbooks; advanced study; modern textbook; bilingual teaching tools.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «НАУКОВО-ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ» ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

А. М. Тарара,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник, доцент,
завідувач відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: lab301@ukr.net*

У статті розглянуто ефективні форми реалізації змісту спеціалізації технологічного профілю навчання старшокласників «Науково-технічна творчість». Доведено, що ефективність формування проектно-технологічної компетентності та компетентності старшокласників у науково-технічній творчості значною мірою залежатиме не лише від того, які форми реалізації змісту вибираються, а й від правильного вибору комплексу форм, їх доцільного поєднання та використання як системи. Розглянуто основні традиційні форми організації творчої діяльності учнів з техніки. Зроблено обґрунтований висновок, що з певними доповненнями та відповідними вдосконаленнями їх доцільно використовувати у процесі реалізації змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість» на урочних заняттях.

Визначено й обґрунтовано інноваційні форми реалізації змісту за спеціалізацією «Науково-технічна творчість», які передбачають та ефективно забезпечують моделювання виробничих умов і колективне розв'язання проблем (що важливо для випускників школи), життєвих ситуацій, використання ділових рольових ігор з визначенням ролей, які відповідають обраній майбутній професійній діяльності чи сприяють її вибору старшокласниками тощо.

Обґрунтовано, що у процесі профільного навчання технологій у старшій школі необхідно використовувати як традиційні, так і новітні форми реалізації змісту творчої технічної діяльності старшокласників.

Ключові слова: профільне навчання; технологічна освіта; форми реалізації змісту; технічна творчість; компетентність; інтерактивне навчання; професійна орієнтація.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України в освітній, економічний та культурний європейський простір профільна технологічна освіта старшокласників набуває особливого значення. Сучасний ринок праці потребує творчих фахівців, знання і вміння яких відповідають вимогам роботи з високотехнологічними, наукоємними, автоматизованими і комп'ютеризованими сучасними технологіями. Лише творчий компетентний фахівець зможе: оволодіти сучасними технологіями; самостійно добирати засоби та способи виконання поставленого завдання; продумувати, розробляти, планувати технологію його виконання, вносити при цьому раціоналізаторські пропозиції. Тому творчість і підготовка старшокласників до творчої діяльності, формування в них проектно-технологічної *компетентності* та *компетентності* у науково-технічній творчості, свідомого вибору своєї майбутньої професійної діяльності відповідно до їхніх індивідуальних інтересів, здібностей і потреб стає одним із

вузлових завдань профільного навчання технологій у старшій школі.

Автором статті розроблено методологічні аспекти та наукову основу проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі, зокрема, змісту спеціалізації технологічного профілю навчання «Науково-технічна творчість» [8, с. 9]. Однак для ефективного функціонування та розвитку системи профільної науково-технічної творчості старшокласників потребує наукового обґрунтування низка й інших проблем. Зокрема, важливим є визначення ефективних форм реалізації змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість» на засадах *компетентнісного* підходу. На основі практичного досвіду зазначимо, що формування предметної *компетентності* старшокласників, їхня профорієнтаційна підготовка буде здійснюватись ефективно лише за умови правильного та якісного вибору вчителем ефективних форм реалізації змісту профільного навчання технологій, що зумовлює *актуальність* дослідження проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До основних форм організації творчої діяльності з техніки традиційно зараховують індивідуальні, групові та масові форми. Вирішенню цього питання присвячено численні наукові праці, навчальні посібники та підручники для загальноосвітньої та вищої школи [1; 2; 4; 10; 11 та ін.].

О. Пометун і Л. Пироженко у своїх працях наголошують на важливості організації інтерактивного навчання, яке має свої закономірності та особливості [3]. Визначаючи його сутність, автори наголошують на важливості перебування учнів у процесі навчання в умовах постійної активної взаємодії. Учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, тобто це є співнавчанням, взаємонавчанням.

Важливого значення для організації творчої діяльності з техніки на уроках трудового навчання О. М. Коберик надає проектно-технологічній діяльності як інноваційній формі індивідуального та групового навчання [4; 5].

Форми і методи активного навчання розглядає А. М. Смолкін у навчально-методичному посібнику, призначеному для підвищення фахового рівня вчителів [7].

Для розвитку науково-технічної творчості учнів, їхньої підготовки до діяльності на виробництві, свідомого вибору своєї майбутньої професії В. О. Моляко особливого значення надає рольовим творчим іграм. Ним запропоновано та детально розглянуто гру «Конструкторське бюро» [6].

Однак аналіз літературних джерел свідчить, що відсутні результати дослідження форм реалізації змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити і обґрунтувати традиційні та сучасні інноваційні форми реалізації змісту профільного навчання технологій в старшій школі, зокрема змісту спеціалізації технологій профільного навчання «Науково-технічна творчість».

Виклад основного матеріалу. З певними доповненнями та вдосконаленнями (за необхідності та залежно від поставлених завдань)

зазначені вище традиційні форми творчої діяльності учнів з техніки (індивідуальні, групові, масові) можна використовувати на урочних заняттях для реалізації змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість». При цьому урок не обов'язково має носити традиційну, «застиглу» форму. За необхідності його також доцільно змінювати, модифікувати тощо. Це можуть бути урочні заняття за змістом спеціалізації у формі роботи учнівського конструкторського бюро, технологічної лінії, бюро раціоналізаторів і винахідників, індивідуальне чи групове розроблення на уроках різноманітних творчих проектів з науково-технічної творчості, заняття на факультативах, спецкурсах на засадах компетентнісного підходу, інших видах урочного профільного навчання старшокласників.

Основними видами індивідуальної форми реалізації змісту творчої діяльності старшокласників з техніки є: робота з науково-технічною літературою, підготовка доповідей, рефератів, повідомлень, розроблення технічних завдань на виготовлення виробів, проектування, конструювання та виготовлення технічних об'єктів, розроблення раціональних та раціоналізаторських пропозицій, колекціонування з історії техніки і виробництва тощо.

Індивідуальна діяльність старшокласників є важливим кроком в розвитку науково-технічної творчості та попередньою умовою організації творчих колективів. Залучивши їх до певного виду науково-технічної творчості, у подальшому можна підібрати групу односторонців із спільними інтересами, створити на цій основі конструкторське бюро з вільним вибором ролей, науково-технічні товариства, малі академії наук тощо, що сприятиме свідомому вибору старшокласниками своєї майбутньої професії.

До групових форм реалізації змісту творчої діяльності старшокласників науково-технічної творчості старшокласників належать первинні шкільні товариства винахідників та раціоналізаторів, факультативи технічного профілю, наукові учнівські товариства, згадані вище малі академії наук та конструкторські бюро, експериментальні дільниці, творчі групи та лабораторії, заняття на яких забезпечують формування ключових та предметної компетентностей старшокласників.

Проте індивідуальні та групові форми організації не забезпечують масовість, систематичність і обов'язковість занять, на відміну від уроку, який, однак, обмежує вчителя в часі, змісті та задоволенні інтересів старшокласників.

Масові форми організації мають важливе значення для знайомства старшокласників з основами сучасного виробництва, пропагандою і залученням старшокласників до науково-технічної творчості, подачі нової інформації у відмінній від уроку формі – на більш високому науковому та емоційному рівні. До такої категорії масових форм можна зарахувати екскурсії на виробництво, що цікавить старшокласників, технічні турніри, тижні науки і техніки із запрошенням відповідних фахівців, ігри на кшталт «Поле чудес», «Мозковий штурм» тощо.

Іншу групу масових заходів можна віднести до підсумкових, що проводяться в кінці навчального року: олімпіади, виставки-конкурси, змагання,

конкурси професійної майстерності, конкурс типу «Брейн-ринг» тощо.

Досвід роботи вчителів, результати експериментальних досліджень свідчать про те, що ефективність творчої науково-технічної діяльності значною мірою залежить не лише від того, які форми організації вибираються, а й від правильного вибору комплексу індивідуальних, групових і масових форм та доцільного поєднання їх. Форми реалізації змісту профільного навчання технологій за спеціальністю «Науково-технічна творчість» мають бути спрямовані на формування у старшокласників навичок самостійної науково-проектної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти, свідомий вибір особистісно привабливої професії. Тому проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі реалізації змісту профільної науково-технічної творчості зумовлює необхідність використання як традиційних, так і новітніх інноваційно-організаційних форм, які ефективно впливають на розвиток творчих здібностей, формування проектно-технологічної *компетентності*, сприяють свідомому вибору старшокласниками своєї майбутньої професійної діяльності.

Зазначене вище вимагає введення на заняттях в старших класах елементів особистісно орієнтованого навчання (співпраця, співтворчість, ігрова форма навчання з вільним вибором ролей, що є важливим елементом професійної орієнтації тощо). Тому варто наголосити на важливості застосування вчителем і нетрадиційних форм організації навчального процесу, які будуються на принципах творчої активності, вимагають високого рівня самостійності, сприяють формуванню предметної *компетентності*.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства важливо здійснювати підготовку старшокласників до праці з урахуванням конкретних виробничих умов, реальних характеристик творчої діяльності. Чи зможуть старшокласники психологічно адаптуватися до тих або інших ускладнень, труднощів, що виникають в різні моменти виконання творчої праці – це одне з принципово важливих питань, на яке психологічна наука має шукати відповідь. Від цього залежатиме і якість підготовки старшокласників до майбутньої професійної діяльності, і розв'язання профорієнтаційних завдань, і формування творчої особистості майбутнього фахівця в цілому.

Вирішення поставлених проблем можливе шляхом використання в навчальному процесі профільної школи комплексу *інноваційних* форм реалізації змісту профільного навчання старшокласників. Процес оволодіння старшокласниками змістом певної спеціалізації має бути активним. Старшокласникам необхідно робити значно більше, аніж просто слухати й фіксувати готову навчальну інформацію. Вони мають самостійно продукувати ідеї, визначати й обговорювати проблеми, знаходити шляхи їх вирішення, спостерігати, планувати. Старшокласників необхідно залучати до розумових операцій вищого рівня – аналізу, синтезу, оцінювання, порівняння, протиставлення тощо.

Організація навчання в інноваційних його формах передбачає моделювання виробничих умов, життєвих ситуацій, спільне розв'язання

проблем, використання ділових рольових ігор з таким визначенням ролей, які відповідають обраній майбутній професійній діяльності старшокласників чи сприяють її вибору.

Важливою інноваційно-організаційною формою на заняттях з профільного оволодіння технологіями є групова діяльність старшокласників. До групових форм організації варто зарахувати профільне навчання старшокласників в малих групах. У світовій педагогіці таке навчання розглядається як найбільш успішна альтернатива традиційним формам і відображає особистісно орієнтований підхід. Діалогове спілкування, до якого залучаються при цьому старшокласники, сприяє розкриттю їхнього інтелектуального потенціалу, формуванню конструктивних вмінь, предметних *компетентностей*.

Організація навчальної діяльності старшокласників у співпраці в малих групах передбачає групу учнів, яка складається з 4–5 учнів, які мають різний рівень знань з профільної дисципліни.

У науково-технічній творчості старшокласників особливого значення набуває виконання в групах науково-дослідної роботи. Акцент робиться на самостійну діяльність членів групи, кількість яких не перевищує п'яти осіб. Сутність діяльності старшокласників наступна. Вибирається певна тема для вивчення всім класом. Кожна група вибирає підтему загальної теми. У малих групах вона розділяється на індивідуальні завдання для кожного старшокласника. Відповідальність лежить на всіх членах групи, оскільки кожен має отримати конкретний результат і внести його в загальне рішення. У групах практикуються широкі дискусії, обговорення тощо. На основі отриманих результатів кожним учнем спільно складається єдиний висновок, доповідь чи проект розроблення певного технічного об'єкта тощо, які потім презентуються на відповідному рівні. Саме співпраця, а не змагання лежать в основі діяльності старшокласників в групах. Успіх всієї групи залежить від внеску кожного члена, що передбачає допомогу членів команди один одному. Як вид навчальної діяльності групова діяльність старшокласників є багатофункціональною, а тому з успіхом може використовуватися у процесі реалізації змісту науково-технічної творчості старшокласників.

Іншою формою організації групової діяльності є командно-ігрова діяльність. Останнім часом цій формі організації навчального процесу в педагогіці приділяється значна увага завдяки її дидактичній цінності.

Колективні творчі ігри, у процесі яких необхідно здійснювати пошукову діяльність, швидко орієнтуватися в складних ситуаціях що імітують виробничу діяльність, мають виняткове значення для активізації творчої діяльності старшокласників, ефективного розвитку їхніх творчих здібностей, професійної орієнтації [3].

У загальному випадку ігрове навчання – це активна пізнавальна діяльність, під час якої в старшокласників проявляється ініціатива, самостійність, самодіяльність, виробляється активна позиція, створюється емоційна та інтелектуальна атмосфера, психологічний комфорт. Воно забезпечує розвиток умінь займати активну позицію, умінь до самоуправління

(самоорганізації, самореалізації, самоконтролю) особистою діяльністю тощо.

Технологія ігрового навчання передбачає створення творчої атмосфери, окреслення цілей і мотивації старшокласників, опис технології гри: хід гри, оцінка діяльності та аналіз, умінь, можливостей і дій тих, хто грає.

Велике значення ділової гри проявляється у тому, що вона:

- є формою створення у процесі навчання предметного та соціального змісту майбутньої *професійної діяльності*;
- дає змогу моделювати системи з відношень, характерних для конкретного виду *праці*;
- забезпечує можливість змоделювати більш адекватні, порівняно з традиційним навчанням, умови *формування особистості фахівця*.

Гра має два змістових поля: об'єктивне (предметне) та суб'єктивне. Зміст предметного поля складають будь-які знання з профільного предмета. Змістом же суб'єктивного поля є реальна життєдіяльність учасників гри, яка протікає саме під час її проведення, але при цьому являє собою одночасну концентрацію досвіду такої життєдіяльності.

Під час застосування ділових ігор необхідно враховувати психолого-педагогічні принципи:

- імітаційне моделювання конкретних умов і динаміки виробництва;
- ігрове моделювання змісту і форм професійної діяльності;
- спільна діяльність;
- діалогічне спілкування;
- проблемність змісту імітаційної моделі та процесу його розгортання в ігровій діяльності;
- предметність та психологічна готовність до гри.

Помітний психологічний вплив ділової гри проявляється у звільненні її учасників від стереотипів і шаблонів традиційних занять, розвитку потреби у творчому підході до розв'язання завдань навчальної діяльності, а в майбутньому – і *професійної*. У результаті реалізації творчої активності генеруються нові ідеї, способи розв'язання самостійно поставлених завдань, проблем.

Ефективність засвоєння старшокласниками знань та умінь з профільного предмета значною мірою залежить від розвитку в них інтересу до відповідної *професії*. Інтерес старшокласника позитивно впливає на всі його психічні процеси і функції: сприймання, увагу, пам'ять, мислення, волю.

Заняття, які проводяться у формі ділових, рольових і дидактичних ігор збуджують мислення старшокласників, підводять їх до самостійних пошуків і узагальнень, удосконалюють знання, сприяють свідомому вибору старшокласниками своєї майбутньої професійної діяльності. Гра є ефективним і випробуванним засобом активного навчання, сприяє розвитку пізнавальної активності старшокласників. Завдяки своїй емоційній насиченості рольові ігри стають ефективним засобом розвитку творчих здібностей, формування компетентності у науково-технічній творчості.

Велике значення для профільного навчання старшокласників за

спеціалізацією «Науково-технічна творчість» має наявність у діловій грі ролей, які передбачають технічну творчу діяльність, що імітує реальне виробництво. У ній кожен старшокласник вибирає для себе певну роль відповідно до умов гри. Роль має відповідати тій посаді, професійній діяльності, якою він хоче займатися в майбутньому.

Розглянемо рольову гру, яка імітує творчу технічну діяльність професійного рівня. В. О. Моляко учням старших класів запропонував навчальну гру «*Конструкторське бюро*» [6]. Пропонуємо нашу інтерпретацію гри для профільного навчання за змістом спеціалізації «Науково-технічна творчість».

Розглянемо структуру навчальної гри учнів старших класів у складі «Конструкторського бюро».

Склад конструкторського бюро: 10–15 учнів.

1. Замовник, керівник гри – вчитель.
2. Начальник КБ.
3. Головний конструктор, формальний лідер групи.
4. Винахідники – учні, які здатні придумувати варіанти розв’язків задач.
5. Опоненти – для критики запропонованих варіантів.
6. Креслярі – учні, які будуть викреслювати варіанти.
7. Експерти – учні, які уточнюють можливості кожного варіанту за допомогою довідників.
8. Консультанти – найбільш авторитетні за компетентністю учні.
9. Контролери – учні, які дають кінцеву оцінку певному рішення.
10. Інші рольові особи.

Розглянемо рекомендації учасникам гри та їхнім організаторам.

Має бути складено конкретну програму творчої гри, яка міститиме вихідні описи та інструкції для всіх учасників на різних етапах гри. Програма передбачає: а) визначення цілей гри (визначається галузь застосування гри, основна термінологія, поняття, загальна кількість учасників); б) розподіл функцій між учасниками гри (з конкретним визначенням їх); в) визначення оцінок дій кожного з учасників – як правильних, так і помилкових (встановлення критеріїв); г) конкретне визначення вихідних даних гри; ґ) складання програми основних циклів гри з урахуванням можливих відхилень від звичного її ходу; д) надання конкретних інструкцій для кожного з учасників гри; е) складання положень про ускладнення гри (ускладнення чи спрощення).

Кожна навчальна гра з конкретною метою вимагає спеціальної розробки сценарію та правил, перевірки їх безпосередньо в дії, а тому бажано, щоб у її конструюванні брали участь компетентні учні-гравці. Крім того, для творчих ігор характерні свої особливості. Одним з найважливіших моментів є те, що в творчій грі небажано регламентувати (обмежувати) поведінку кожного окремого учасника щодо генерування нових ідей, пошуку варіантів. У цьому випадку регламентувати можна лише деякі формальні функції «експертів», поетапну послідовність тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування проектно-технологічної компетентності та компетентності старшокласників у

науково-технічній творчості буде здійснюватись ефективно лише за умови правильного та якісного вибору вчителем організаційних форм реалізації змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

У науковій літературі форми організації навчання класифікують за рівнем активності учнів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, дидактичною метою та способами організації тощо.

До основних форм організації творчої діяльності старшокласників з техніки, реалізації відповідного змісту традиційно зараховують індивідуальні, групові та масові форми. З певним доповненням та відповідними вдосконаленнями зазначені форми можна використати на урочних заняттях для реалізації змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість». При цьому урок не обов'язково має носити традиційну, «застиглу» форму. Його доцільно змінювати, модифікувати тощо. Це можуть бути урочні заняття за змістом спеціалізації у формі роботи учнівського конструкторського бюро, технологічної лінії, бюро раціоналізаторів і винахідників, індивідуальне чи групове розроблення на уроках різноманітних творчих проєктів з науково-технічної творчості, заняття на факультативах, спецкурсах та інших видах урочного профільного навчання старшокласників.

Реалізація змісту профільного навчання в інноваційних його формах (інтерактивне навчання) передбачає моделювання виробничих умов, життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, використання ділових ролевих ігор з таким визначенням ролей, які відповідають обраній майбутній професійній діяльності старшокласників чи сприяють її вибору.

Таким чином, у процесі профільного навчання старшокласників за змістом спеціалізації «Науково-технічна творчість» варто використовувати як традиційні, так і новітні форми реалізації змісту творчої діяльності учнів старшої школи.

Використані джерела

1. Горський В. А. Техническое творчество школьников / В. А. Горський. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. П. Музики. – Житомир : Вид-во «Рута», 2006. – 320 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
4. Коберик О. М. Сутнісна характеристика проєктування педагогічного процесу / О. Коберик // Збірник наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – 348 с.
5. Коберик О. М. Трудове навчання в школі: проєктно-технологічна діяльність. 5–12 класи / за ред. О. М. Коберника, О. М. Коберик, В. В. Берец, Н. В. Дубова та ін. – Х. : «Основа», 2010. – 256 с.
6. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
7. Смолкин А. М. Методы активного обучения : научно-методическое пособие. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.
8. Тарара А. М. Методологічні аспекти проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі / А. М. Тарара // Проблеми сучасного підручника : зб. наук.

праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 403–414.

9. Тарара А. М. Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі / А. М. Тарара // Український педагогічний журнал / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : ТОВ «Центродрук», 2016. – Вип. 2. – С. 104–111.

10. Техническое творчество учащихся : учеб. пособ. для пед. ин-в / под ред. Ю. С. Столерова, Д. М. Комского. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

11. Техническое творчество учащихся : пособ. для учителей и реководителей кружков: Из опыта работы / сост. П. Н. Андрианов. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.

References

1. Gors'kij V. A. Tekhnicheskoe tvorchestvo shkol'nikov / V. A. Gors'kij. – М. : Prosveshchenie, 1981. – 96 s.

2. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen / za red. V. O. Moliako, O. P. Muzyky. – Zhytomyr : Vyd-vo «Ruta», 2006. – 320 s.

3. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid : metod. posib. / avt.-uklad. : O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K. : A.P.N., 2002. – 136 s.

4. Koberyk O. M. Sutnisna kharakterystyka proektuvannia pedahohichnoho protsesu / O. Koberyk // Zbirnyk nauk. prats UDPU imeni Pavla Tychyny / [hol. red. : M. T. Martyniuk]. – Uman : PP Zhovtyi O. O., 2012. – Ch. 2. – 348 s.

5. Koberyk O. M. Trudove navchannia v shkoli: proektno-tekhnolohichna diialnist. 5–12 klasy / za red. O. M. Kobernyky, O. M. Koberyk, V. V. Berets, N. V. Dubova ta in. – Kh. : «Osnova», 2010. – 256 s.

6. Molyako V. A. Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomeny) / V. A. Molyako. – K. : Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.

7. Smolkin A. M. Metody aktivnogo obucheniya : nauch.-metod. posob. / A. M. Smolkin. – М. : Vyssh. shk., 1991. – 176 s.

8. Tarara A. M. Metodolohichni aspekty proektuvannia zmistu profilnoho navchannia tekhnolohii u starshii shkoli / A. M. Tarara // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – S. 403–414.

9. Tarara A. M. Proektuvannia zmistu predmeta «Naukovo-tekhnichna tvorchist» dlia profilnoho navchannia tekhnolohii u starshii shkoli / A. M. Tarara // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : TOV «Tsentrodruk», 2016. – Vyp. 2. – S. 104–111.

10. Tekhnicheskoe tvorchestvo uchashchihsya : ucheb. posob. dlya ped. in-v / pod red. YU. S. Stolerova, D. M. Komskogo. – М. : Prosveshchenie, 1989. – 223 s.

11. Tekhnicheskoe tvorchestvo uchashchihsya : posob. dlya uchitelej i rekovoditelej kruzhkov: Iz opyta roboty / sost. P. N. Andrianov. – М. : Prosveshchenie, 1986. – 126 s.

Тарара А. М.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО» ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассмотрены эффективные формы реализации содержания специализации технологического профиля обучения старшеклассников «Научно-техническое творчество». Доказано, что эффективность формирования проектно-технологической компетентности и компетентности старшеклассников в научно-техническом творчестве в значительной степени будет зависеть не только от того, какие формы реализации содержания выбираются, но и от правильного выбора комплекса форм, их целесообразного сочетания и использования в

качестве системы. Рассмотрены основные традиционные формы организации творческой деятельности учащихся по технике. Сделано обоснованный вывод, что с определенными дополнениями и соответствующими усовершенствованиями их целесообразно использовать в процессе реализации содержания профильного обучения старшеклассников по специальности «Научно-техническое творчество» на урочных занятиях.

Определены и обоснованы инновационные формы реализации содержания по специальности «Научно-техническое творчество», которые предусматривают и эффективно обеспечивают моделирование производственных условий и коллективное решение проблем (что важно для выпускников школы), жизненных ситуаций, использование деловых ролевых игр с определением ролей, которые соответствуют выбранной будущей профессиональной деятельности или способствуют ее выбору старшеклассниками.

Обосновано, что в процессе профильного обучения технологий в старшей школе следует использовать как традиционные, так и новейшие формы реализации содержания творческой технической деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: профильное обучение; технологическое образование; формы реализации содержания; техническое творчество; компетентность; интерактивное обучение; профессиональная ориентация.

Tarara A.

«PECULIARITIES OF REALIZATION OF CONTENT SPECIALIZATION «SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATION» FOR PROFILE STUDYING OF SENIOR PUPILS»

Effective forms of introducing the content of the senior schoolchildren's technology-oriented training "Scientific and Technological Creativity" were considered. It is proved that the efficiency of forming design and technological expertise and competence of pupils in the scientific and technical work a great deal depends not only on the forms of implementation of the selected content, but the correct choice of the combination of forms and using them as a system. The basic traditional forms of the organization of pupils' creative activity in technology were covered. A reasonable conclusion was made on the fact that it is noteworthy to use them in the process of the implementation of the content of "Scientific and Technological Creativity" at the lessons if they are complemented and improved.

The innovative forms of the content of the senior schoolchildren's technology-oriented training "Scientific and Technical Creativity" specialization were defined and grounded. They provide a simulation of production conditions and collective problem solving (which is important for graduate school), life situations, using business simulation games with the definition of roles correspond to the future careers or contribute to its choice of high school students, etc. effectively.

It was proved that in the process of learning technologies in vocational high school, both traditional and innovative forms of content implementation of creative technical activities seniors should be applied.

Keywords: specialized education, technological education, implementing forms of content, technical creativity, expertise, online training, professional orientation.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

С. Е. Трубачева,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: trubachevas@gmail.com*

У статті розглянуто особливості та пріоритети змісту, структури і функцій компетентісно орієнтованого підручника для старшої школи, які повинні забезпечувати організацію активної пізнавальної діяльності учнів, сприяти їхньому професійному самовизначенню.

Систематизовано основні параметри підручника, які характеризують його компетентісну спрямованість і сприяють реалізації завдань профільного навчання. Навчальний матеріал у підручнику має бути розкритий відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки і культури на рівні, який враховує вікові особливості учнів, згідно з навчальною програмою, з акцентом на практичні результати та формування особистісного досвіду діяльності. Зміст підручника в умовах профільного навчання також має розкривати значення навчального предмета для вибору та оволодіння майбутньою професією.

Якісний підручник повинен характеризуватися доцільним відбором навчального матеріалу, оптимальними методами та технологіями його презентації. Організацію різних видів навчальної діяльності учнів має бути націлено на розвиток професійно спрямованих пізнавальних інтересів, формування універсальних навчальних результатів та освітніх компетентностей.

Ключові слова: підручник для старшої школи; компетентісний підхід; дидактичні особливості.

Постановка проблеми. Профільне навчання визначено як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу більш повно враховувати інтереси, схильності та здібності учнів, створювати умови для старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів та намірів щодо продовження освіти. Зміст освіти в старшій школі, по-перше, має забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів; по-друге, підготовку до майбутньої професійної діяльності. Перед старшокласником постає проблема вибору майбутньої професії, вирішення якої вимагає умінь самостійного отримання інформації з максимально більшого числа джерел, її аналізу, прогнозування, умінь приймати рішення та нести відповідальність за свій вибір. Необхідно враховувати протиріччя, характерне для цього віку – між природним прагненням молодшої людини до самопізнання і самореалізації, прагненням зайняти певне місце в житті, суспільстві та відсутністю досвіду і внутрішньої готовності для здійснення цього. В умовах профільного навчання, підручник, як основний засіб

навчання, має сприяти створенню умов для вирішення зазначених проблем. Ґрунтуючись на компетентнісній стратегії, він має орієнтувати учнів на різні самостійні форми занять, які полегшують засвоєння ними способів розумових дій, сприяють формуванню самостійності поглядів, життєвої практичності, акцентують увагу на значущості знань для професійного самовизначення та майбутнього благополуччя [2; 4; 5].

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Дослідженню можливостей компетентнісно орієнтованого підручника у реалізації завдань старшої школи присвятили свої праці О. В. Барановська, Г. О. Васьківська, М. В. Головка, Т. М. Засєкіна, Т. Ю. Мартем'янова, В. В. Мелешко, М. І. Піддячий, В. Г. Редько, О. М. Топузов, А. В. Хуторської та багато інших. Значної уваги потребує дослідження питання систематизації дидактичних особливостей компетентнісно орієнтованого підручника для старшої школи.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Профільне навчання на сучасному етапі розвитку освіти розглядається як багатосторонній комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної освіти. Воно має бути націлене на розвиток школярів та їхніх професійних устремлінь; мати діяльнісний, результативний характер; забезпечувати інтеграцію освітнього процесу з реальною дійсністю та соціумом; вирізнятися варіативністю; бути орієнтованим як на потреби особистості, так і на потреби ринку праці. Значну роль у реалізації завдань профільного навчання має відігравати підручник.

Стаття має на меті розкрити дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для старшої школи через визначення пріоритетів у проектуванні підручників в умовах профільного навчання та характеристику їхніх основних параметрів.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійного самовизначення випускника середньої школи наразі повинна вирішуватися засобами компетентнісно орієнтованого підходу до навчання, сутністю якого є виявлення певних компетентностей, які є цілями розвитку особистості та їх формування. Одним з метареzультатів, на які орієнтовано профільне навчання, є компетентності професійного самовизначення. Компетентність професійного самовизначення ми розуміємо як можливість проектувати свій подальший професійний розвиток на основі усвідомлення своїх інтересів і здібностей, мотивації вибору майбутньої професії, здатність нести відповідальність за результати самостійного вибору.

У цьому аспекті інтерес представляє сукупність компетентностей старшокласника, які відображають реальну готовність випускника середньої школи здійснювати професійне самовизначення: 1) соціально-організаційна – цілепокладання, планування, структурування, коригування своєї діяльності у процесі професійного самовизначення; 2) предметна – наявність фундаментальних наукових знань і практичних умінь у галузі, що викликає інтерес у старшокласника, з якою він має намір пов'язати подальше навчання та професійну діяльність; 3) пошуково-дослідницька – уміння знаходити інформацію, визначати цінність отриманих знань, використовувати їх в

особистих цілях для побудови індивідуальної освітньої траєкторії; 4) комунікативна – уміння, засноване на знанні законів спілкування, психології міжособистісної взаємодії в процесі професійної діяльності та трудових відносин, досвід, набутий у процесі навчальної та проектної діяльності; 5) мотиваційно-ціннісна – уміння та прагнення старшокласника усвідомити взаємозв'язок системи життєвих і професійних цінностей, які мають загальнолюдський, гуманістичний, моральний характер; 6) рефлексивна – уміння робити самоаналіз, вміння ставити цілі, планувати, безперервне самовдосконалення та саморозвиток з метою формування особистісних якостей, що забезпечують придатність до обраної професійної діяльності; 7) здоров'язберігаюча – наявність у старшокласників знань про здоровий спосіб життя, вміння організовувати свою діяльність щодо вибору сфери професійної діяльності та вибору освітньої траєкторії відповідно до здоров'язберігаючих принципів.

На основі вищезазначеного можна виділити три основні чинники успішності вибору професії: правильна самооцінка схильності, здібностей, інтересів, устремлінь, можливостей і обмежень; знання того, що потрібно для успішної діяльності щодо кожної з вибраних професій; уміння співвідносити результати самооцінки зі знаннями вимог до професій.

У зв'язку з цим пріоритетами у процесі розробки підручника для старшої школи є: 1) положення особистісно орієнтованого навчання; 2) формування ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення; 3) врахування у змісті навчального матеріалу цілей, завдань, пріоритетів, цінностей профільного навчання, ключових особливостей, критеріїв оцінки підсумкових результатів; 4) систематизація, поглиблення та розширення змісту навчального матеріалу, який має профільну та професійну спрямованість; 5) індивідуалізація навчально-виховного процесу та підвищення його продуктивності (завдання для нечисленних груп учнів, індивідуальні навчальні проекти, дослідні завдання); 6) створення умов для здійснення учнями професійно спрямованих спроб в ході ділових ігор та колективних навчальних проектів.

Сучасний підручник є головним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня та орієнтиром у полі інформації. Так, у результаті пізнавальної діяльності старшокласники повинні уміти: поповнювати словниковий запас, сприймати інформацію та визначати нові ідеї, володіти достатнім обсягом інформації, використовувати засвоєний матеріал за нових умов, критично мислити, вирішувати складні проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, інтегрувати й систематизувати інформацію, відрізняти незначні відмінності, досконало аналізувати ситуацію, передбачати наслідки, оцінювати процес і результати, міркувати, будувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, узагальнювати та робити висновки. У зв'язку з цим підручник для старшої школи позиціонується передусім як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, що мотивують школяра на оновлення знань відповідно до своїх освітніх потреб.

Підручники з профільних предметів мають забезпечувати поглиблене вивчення навчального матеріалу і передбачати більш повне опанування понять, законів, теорій, а також бути спрямованими на використання інноваційних технологій навчання, організацію дослідницької, проектної діяльності, профільної навчальної практики учнів тощо. Профільні предмети забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у т. ч. і професійній, яка визначається специфікою профілю навчання. У підручниках з профільних предметів повинні знайти своє місце сучасні технології профільного навчання, які мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями відповідно до обраної проблематики. Застосування технологій профільного навчання має посприяти формуванню досвіду діяльності старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад сімейних, соціальних, суспільних традицій, що є важливим для їхнього професійного самовизначення та загальнокультурного розвитку. Підручник не тільки використовується як джерело інформації для учнів, а й дає змогу спрямувати й організувати шлях пізнання, проникнути в сутність досліджуваних предметів і явищ, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, розвиває потребу до подальшої самоосвіти та використання різних джерел інформації освітнього середовища [1; 3; 5].

До основних параметрів, що характеризують сучасний підручник як компетентісно орієнтований, можна зарахувати наступне. Отже, підручник має бути:

1) заснований на принципі науковості та зображувати у своїй сфері знань широку наукову картину світу, що відображає ієрархію, супідрядність законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів;

2) зорієнтований на фундаментальні знання, які слугують першоосновою безперервної освіти, формування практичних навичок і вмінь;

3) забезпечувати компетентісну спрямованість змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних, ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення);

4) має бути діяльнісно зорієнтованим і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідницьку, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність;

5) підручник має забезпечувати будь-який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня; відповідно, спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідникова інформація повинні бути розраховані на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях;

б) система вправ і завдань у підручнику повинна бути спрямована на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міждисциплінарної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі;

У цілому підручник в умовах профільного навчання повинен містити в собі побудовану систему знань, необхідних і достатніх для повноцінного оволодіння учнями основами різноманітних видів діяльності та професійного самовизначення, а також сприяти їх подальшому вдосконаленню. Для цього він має забезпечувати поєднання процесу формування теоретичних знань старшокласників з їхніми практичними потребами та ціннісними орієнтаціями, сприяти застосуванню теоретичних знань у практичній діяльності безпосередньо в процесі навчання.

Висновки. Отже, до пріоритетів профільного навчання можна зарахувати формування соціальних, загальнокультурних, особистісних, компетентностей та компетентностей професійного самовизначення, які сприяють подальшому самовдосконаленню та самореалізації учнів. Сформованість перерахованих компетентностей старшокласників полегшує процес вибору подальшого життєвого шляху та майбутньої професії.

Сучасний підручник, ґрунтуючись на компетентнісній стратегії, має орієнтувати учнів на різні самостійні форми занять, формувати досвід різноманітних видів діяльності через розвиток системного, цілісного теоретико-методологічного знання, наукового, дослідницького, креативного стилю мислення та залучати учнів до активного, свідомого вибору майбутньої професії. Підручник для старшої школи грає важливу роль у визначенні змісту та процесуальної частини технології профільного навчання й у реалізації їх єдності. Варіативність підручників у поєднанні з розмаїттям педагогічних технологій профільного навчання робить можливим подальше підвищення якості освіти.

Використані джерела

1. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – № 1. – 2015. – С. 47–58.
2. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – № 2. – 2015. – С. 146–157.
3. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми / О. Я. Савченко // Рідна школа. – № 5. – 2014. – С. 12–17.
4. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення / О. М. Топузов // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 26–29.
5. Трубачева С. Е. Загальні питання теорії підручника / С. Е. Трубачева // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 39–43.

References

1. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkходу v shkilnii osviti / N. M. Bibik // *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. – No 1. – 2015. – S. 47–58.
2. Pometun O. I. Realizatsiia kompetentnisnogo i diialnisnogo pidkhodiv u suchasnomu pidruchnyku istorii / O. I. Pometun // *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. – No 2. – 2015. – S. 146–157.
3. Savchenko O. Ya. Uprovadzhennia kompetentnisnogo pidkходу v pochatkovu osvitu: zdobutky i nerozviazani problemy / O. Ya. Savchenko // *Ridna shkola*. – No 5. – 2014. – S. 12–17.
4. Topuzov O. M. Kompetentnisni zasady suchasnoho pidruchnykotvorennia / O. M. Topuzov // *Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi*. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 26–29.
5. Trubacheva S. E. Zahalni pytannia teorii pidruchnyka / S. E. Trubacheva // *Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi*. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 39–43.

Трубачева С. Э.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены особенности и приоритеты содержания, структуры и функций компетентностно ориентированного учебника для старшей школы, которые должны обеспечивать организацию активной познавательной деятельности учащихся, способствовать их профессиональному самоопределению.

Систематизированы основные параметры учебника, которые характеризуют его компетентностную направленность и способствуют реализации задач профильного обучения. Учебный материал в учебнике должен быть раскрыт в соответствии с современным уровнем развития науки, техники и культуры на уровне, который учитывает возрастные особенности учащихся, в соответствии с учебной программой, с акцентом на практические результаты и формирование личностного опыта деятельности. Содержание учебника в условиях профильного обучения также должно раскрывать значение учебного предмета для выбора и овладения учащимися будущей профессией.

Качественный учебник должен характеризоваться целесообразным отбором учебного материала, оптимальными методами и технологиями его презентации. Организация различных видов учебной деятельности учащихся должна быть направлена на развитие профессионально направленных познавательных интересов, формирования универсальных учебных результатов и образовательных компетентностей.

Ключевые слова: учебник для старшей школы; компетентностный подход; дидактические особенности.

Trubacheva S.

DIDACTIC FEATURES OF THE COMPETENCE-ORIENTED TEXTBOOKS IN THE CONDITIONS OF PROFILE TRAINING

The article is devoted to the peculiarities and priorities of the content, structure and functions of the competence-oriented textbook for high school, which should ensure the organization of active cognitive activity of students, contribute to their professional self-determination.

The main parameters of the textbook, which characterize its competence direction and contribute to the implementation of the tasks of special education were systematized in the article. Study material in the textbook should be disclosed in accordance with the modern level of development of science, technology and culture at a level that takes into account the age

characteristics of students, in accordance with the curriculum, with an emphasis on practical results and the formation of personal experience. The content of the textbook in the conditions of profile training also must disclose the value of the subject for choice and mastering the future profession.

Quality textbook should have a useful selection of educational material, the optimum methods and technologies of its presentation. Organization of different types of learning activities of students should be focused on development of professionally oriented cognitive interests and the formation of universal learning outcomes and educational competencies.

Modern textbook based on competence strategy should orient the students on various independent forms of study, to shape the experience of diverse types of activities through the development of systemic, holistic, theoretical and methodological knowledge, scientific, research, creative way of thinking and to get students to active, conscious choice of future profession.

Textbook for high school plays an important role in determining the content and process part of technology education and in the realization of their unity. The variability of textbooks in combination with a variety of pedagogical techniques, relevant learning makes it possible to further improve the quality of education.

Keywords: a textbook for high school; the competence approach; didactic features.

УДК 373.3/.5.048:331.548

ГЕНЕЗА ПІДРУЧНИКІВ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ УКРАЇНИ

В. І. Туташинський,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
технологічної освіти та допрофесійної підготовки
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: tutashi@ukr.net,*

О. В. Куліш,

*старший лаборант відділу
технологічної освіти та допрофесійної підготовки,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: kulisholga25@gmail.com*

У статті проаналізовано процес підручникотворення з трудового навчання і технологій для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Розкриваються основні етапи створення підручників і навчальних посібників з трудового навчання, особливості проектування змісту, структури, методичного апарату сучасного підручника для технологічної освіти учнів.

Ключові слова: етапи підручникотворення; трудове навчання; технології; концепція підручника.

Постановка проблеми. Проблема створення якісних підручників для учнів загальноосвітніх шкіл – одна з найгостріших упродовж багатьох років. На її вирішення постійно звертають увагу науковці, педагоги, батьки учнів та видавці навчальної літератури. Однак в умовах розвитку педагогічних технологій і змін у змісті навчання ця проблема потребує подальшого дослідження з урахуванням набутого досвіду підручникотворення, який в трудовому навчанні є особливим, оскільки перші навчальні посібники і

підручники з трудового навчання було створено українськими вченими.

Від того, яким буде нове покоління підручників, залежить подальший розвиток загальної середньої освіти, оскільки підручник є основним засобом навчання учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні засади та процес підручникотворення у різні часи досліджували В. П. Беспалько [2], Д. Д. Зуєв [4], О. Я. Савченко [9] та багато інших відомих вчених.

Питанням створення й експертного оцінювання підручників з трудового навчання і технологій присвячено наукові праці Т. С. Мачачі [3, с. 117–121], М. І. Піддячого [7], А. І. Сушка, А. М. Тарари [10], Б. М. Терещука [11], В. І. Туташинського [3, с. 117–121].

У зазначених виданнях з-поміж основних функцій підручника виокремлено його роль як засобу навчання, за допомогою якого здійснюється конструювання і організація всього педагогічного процесу. Вченими обґрунтовано, що функції підручника в навчанні учнів змінюються і значно розширюються залежно від методологічних підходів до змісту освіти та методики навчання шкільних предметів.

В умовах, коли освіта України оновлюється, удосконалюються зміст та методики навчання з усіх шкільних предметів, проблема підручникотворення є особливо актуальною.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити основні етапи підручникотворення з трудового навчання і технологій та розкрити особливості проектування змісту, структури та методичного апарату нових підручників для технологічної освіти учнів.

Виклад основного матеріалу. Створенню підручників для трудового навчання в незалежній Україні передувала тривала історія підручникотворення, пов'язана з роботою Українського науково-дослідного інституту педагогіки.

Перші навчальні посібники та підручники з окремих видів виробничої праці (електромонтажні роботи; обробка дерева і металу) і практикумів було видано в м. Києві ще у кінці 50-х та на початку 60-х рр. минулого століття [1; 8]. Зазначені видання були підготовлені авторськими колективами, до складу яких входили вчені УНДІП та інженерно-технічні працівники (С. К. Андрієвський, М. Н. Шапіро, А. А. Пивоваров, Н. Г. Чумак). Навчальні видання були призначені для підготовки учнів до праці в індустріальному суспільстві у тих галузях виробництва, в яких були найбільші потреби у кваліфікованих робітниках.

Проведений нами аналіз навчальних посібників і підручників з окремих видів праці, які видавалися з 1958 по 70-ті рр. минулого століття засвідчив, що їх зміст складався з інформації про технічне проектування і технологію певної галузі виробництва. Методичний апарат цих посібників і підручників переважно відповідав операційно-предметній системі навчання, запозиченій із професійно-технічної освіти.

Перше в Україні та колишньому Радянському Союзі покоління підручників з трудового навчання учнів було створено у 1980-х рр. науковцями Українського науково-дослідного інституту педагогіки під керівництвом

В. М. Мадзігона [5; 6]. Зазначені видання готувалися за державним замовленням на засадах політехнізму та призначалися для трудового навчання хлопців і дівчат за єдиними шкільними навчальними програмами. У навчальних виданнях розкривалися загальні правила організації та безпеки праці в шкільних навчальних майстернях, основні відомості з обробки деревини і металів, електротехнічних робіт, машинознавства, обслуговуючої та сільськогосподарської праці. Видавалися також навчальні посібники з трудового навчання для учнів початкових класів.

У перші роки незалежності України з метою розроблення нових підручників, які б відповідали змісту національної освіти, та створення конкурентного середовища в підручникотворенні було започатковано видання підручників на конкурсних засадах. Розпочалася також активна робота зі створення навчально-методичних комплектів та інших сучасних видань з трудового навчання учнів. Було видано підручники з технічних і обслуговуючих видів праці, підготовлені окремо для хлопців і дівчат, підручники для шкіл національних меншин з навчанням рідними мовами, навчальні посібники для спеціальних шкіл. Вперше було розроблено і видано підручники з технологій для учнів початкових і старших класів, навчальні посібники і підручники для профільного навчання за спеціалізаціями технологічного профілю (технічне проектування, дизайн, деревообробка, металообробка, кулінарія та ін.), а також робочі зошити, навчально-методичні та наочні посібники, електронні педагогічні програмні засоби з трудового навчання і технологій.

Перший **педагогічний програмний засіб** з трудового навчання було створено у 1993 р. авторським колективом (В. В. Лапінський, Б. М. Терещук, В. І. Туташинський). Спочатку це був програмний продукт, призначений для тестового контролю рівня навчальних досягнень учнів з трудового навчання. Пізніше було розширено функції зазначеного педагогічного програмного засобу для вивчення та конструювання змісту занять з трудового навчання і у 2003–2004 рр. на замовлення Міністерства освіти і науки України видавництвом «Карвалі» було видано перші електронні підручники з трудового навчання учнів 5, 6, 7, 8, 9 класів. Це були не електронні копії підручників, а програмні продукти, які надають можливість вчителю та учням конструювати навчання за власним сценарієм, використовуючи інформаційні ресурси підручника та засоби мультимедійних технологій. Тепер цю роботу з видання електронних підручників і посібників у співпраці з науковцями і вчителями успішно продовжує видавництво «Розумники».

У сучасних підручниках з трудового навчання і технологій впроваджуються результати фундаментальних і прикладних педагогічних досліджень вчених Інституту педагогіки НАПН України [3; 7; 10], авторські концепції та інноваційні підходи щодо проектування навчальних видань для основної та старшої школи [7; 10; 11], застосовується оригінальний навчально-методичний апарат, містяться дослідницькі, проблемні, проектні та тестові завдання, компетентнісні задачі, збагачено ілюстративний матеріал, значно урізноманітнено об'єкти для виконання практичних робіт. Підручники доповнюються відео- та мультимедійними матеріалами.

Сучасний підручник з трудового навчання є втіленням інформаційно-діяльнісної моделі процесу трудового навчання, що відображає мету, зміст, педагогічну технологію реалізації дидактичної системи.

Підручники з трудового навчання і технологій, розроблені науковцями Інституту педагогіки НАПН України А. М. Тарарою, В. І. Туташинським, В. П. Тименком [12], як було підтверджено в результаті експериментальних досліджень відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, висновками експертів та Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України [11], завдяки використанню інноваційних технологій сприяють формуванню проектно-технологічної компетентності, стимулюють пізнавальну діяльність, розвивають творчі здібності учнів.

Зміст сучасних підручників з трудового навчання проектується на основі особистісно зорієнтованого, проектно-технологічного, діяльнісного, компетентнісного та культурологічного підходів.

Сучасні підручники з трудового навчання не тільки систематизовано відтворюють вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти освітньої галузі «Технології», зміст навчальної програми та визначають обсяг знань. Вони, як підтверджено дослідженнями [10; 11], сприяють реалізації творчого потенціалу учнів та формуванню предметної проектно-технологічної і ключових (здоров'язбережувальної, естетичної, загальнокультурної та ін.) компетентностей. Підручники відображають мету трудового навчання, його зміст і педагогічну технологію. Окрім інформативної, підручники виконують також мотиваційну, організаційну, комунікативну, творчу та контрольну-оцінювальну функції. Цьому сприяють такі компоненти сучасного підручника, як цілепокладання, запитання для актуалізації опорних знань, проблемний виклад навчального матеріалу, лабораторні та практичні роботи, навчальні проекти, рубрики для найдопитливіших, завдання для самоконтролю та перевірки рівня навчальних досягнень тощо.

Нові видання з трудового навчання і технологій допомагають учням помічати проблему і послідовно вирішувати її у процесі предметно-перетворювальної діяльності, спонукають до творчої діяльності, сприяють засвоєнню основ технології виробництва [11, с. 22, 23]. Особлива увага в підручниках із трудового навчання і технологій звертається на мотивацію навчальної діяльності, розвиток технічного мислення, інтересів і нахилів учнів. Сучасні підручники з трудового навчання і технологій сприяють формуванню проектно-технологічної компетентності, підприємливості, розвиткові творчих здібностей учнів, прищеплюють якості особистості з інноваційним типом мислення.

Висновки. Таким чином, у підручникотворенні з трудового навчання і технологій можна виокремити декілька етапів:

перший – видання навчальних посібників із окремих галузей виробництва і видань для практикумів (з 1958 по 70-ті рр. минулого століття);

другий – створення навчальних посібників і підручників з трудового навчання на засадах політехнічної освіти (1980–1990 рр.);

третій – розроблення та видання особистісно зорієнтованих підручників і навчально-методичних комплектів (включаючи електронні засоби навчання) з технічних та обслуговуючих видів праці та технологій для учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (з 1991 по теперішній час).

Подальші перспективи підручникотворення з трудового навчання і технологій нерозривно пов'язані зі змінами у змісті та структурі загальної середньої освіти, а також створенням електронних підручників і навчальних посібників, використанням освітніх платформ для розміщення контенту про сучасні технології та розвитком хмарних сервісів, за допомогою яких учні нової української школи зможуть користуватися різноманітними, необхідними для навчання, інформаційними ресурсами.

Використані джерела

1. Андриевский С. К. Практикум по электротехнике для 10 класса. Пособие для средней школы. – К. : «Радянська школа», 1957. – 310 с.
2. Безпалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 128 с.
4. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
5. Левченко Г. Є. Трудове навчання. Технічні види праці: підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Є. Левченко, В. М. Мадзігон, А. М. Тарара, О. М. Романчук, А. І. Романчук, Г. А. Кондратюк, О. О. Белошицький, П. Н. Дусь. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 295 с.
6. Мадзігон В. М. Трудове навчання. Технічні види праці. Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / [Г. А. Кондратюк, Г. Є. Левченко та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2005. – 168 с.
7. Піддячий М. І. Компетентнісний підхід до створення підручників до старшої профільної школи. – К. : Педагогічна думка. – Вип. 12. – С. 189–193.
8. Пивоваров А. А. Обработка дерева и металла. Учебник для 7–8 кл. / А. А. Пивоваров, Н. Г. Чумак. – К. : Рад. школа, 1961.
9. Савченко О. Я. Процес підручникотворення з читання (літературного читання) в умовах державного суверенітету України. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 17. – С. 419–433.
10. Тарара А. М. Сучасний підручник «Технології» для учнів основної школи / А. М. Тарара, І. А. Сушко. – Вип. 11. – С. 340–345.
11. Терещук Б. М. Реалізація в навчальних виданнях вимог освітньої галузі «Технології» / Б. М. Терещук // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 12. – С. 22–23.
12. Технології (технічні види праці): підручник для учнів 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / А. М. Тарара, В. І. Туташинський, Б. М. Терещук, В. П. Тищенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 172 с.
13. Туташинський В. І. Трудове навчання. Технічні види праці. Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Туташинський. – Ірпінь : Перун, 2017. – 114 с.

References

1. Andrievskij S. K. Praktikum po ehlektrotekhnikе dlya 10 klassa. Posobie dlya srednej shkoly. – K. : «Radyans'ka shkola», 1957. – 310 s.
2. Bezpal'ko V. P. Teoriya uchebnika: Didakticheskij aspekt. – M. : Pedagogika, 1988. – 160 s.

3. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 128 s
4. Zuev D. D. SHkol'nyj uchebnik / D. D. Zuev. – M. : Pedagogika, 1988. – 160 s.
5. Levchenko H. Ye. Trudove navchannia. Tekhnichni vydy pratsi: pidruchnyk dlia 9-ho klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / H. Ye. Levchenko, V. M. Madzihon, A. M. Tarara, O. M. Romanchuk, A. I. Romanchuk, H. A. Kondratiuk, O. O. Bieloshytskyi, P. N. Dus. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – 295 s.
6. Madzihon V. M. Trudove navchannia. Tekhnichni vydy pratsi. Pidruchnyk dlia 5 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / [H. A. Kondratiuk, H. Ye. Levchenko ta in]. – K. : Pedahohichna dumka, 2005. – 168 s.
7. Pidchiachyi M. I. Kompetentnisnyi pidkhid do stvorennia pidruchnykiv do starshoi profilnoi shkoly. – K. : Pedahohichna dumka. – Vyp. 12. – S. 189–193.
8. Pivovarov A. A. Obrabotka dereva i metalla. Uchebnik dlya 7–8 kl. / A. A. Pivovarov, N. G. CHumak. – K. : Rad. shkola, 1961.
9. Cavchenko O. Ya. Protses pidruchnykotvorennia z chytannia (literaturnoho chytannia) v umovakh derzhavnoho suverenitetu Ukrainy. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 17. – S. 419–433.
10. Tarara A. M. Suchasnyi pidruchnyk «Tekhnolohii» dlia uchniv osnovnoi shkoly / A. M. Tarara, I. A. Sushko. – Vyp. 11. – S. 340–345.
11. Tereshchuk B. M. Realizatsiia v navchalnykh vydanniakh vymoh osvitoi haluzi «Tekhnolohii» / B. M. Tereshchuk // Trudova pidhotovka v suchasni shkoli. – 2012. – № 12. – S. 22–23.
12. Tekhnolohii (tekhniczni vydy pratsi) : pidruchnyk dlia uchniv 5 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / A. M. Tarara, V. I. Tutashynskyi, B. M. Tereshchuk, V. P. Tymenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 172 s.
13. Tutashynskyi V. I. Trudove navchannia. Tekhnichni vydy pratsi. Pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / V. I. Tutashynskyi. – Irpin : Perun, 2017. – 114 s.

Туташинский В. И., Кулиш О. В.

ГЕНЕЗИС УЧЕБНИКОВ ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ И ТЕХНОЛОГИЯМ

В статье проанализировано процесс создания учебников по трудовому обучению и технологиям для учеников общеобразовательных учебных заведений. Раскрываются основные этапы создания учебников и учебных пособий по трудовому обучению, особенности содержания, структуры, методического аппарата современного учебника для технологического образования учеников.

Характеризуются следующие этапы создания учебников и учебных пособий по трудовому обучению:

первый – издание учебных пособий по отдельным отраслям производства и практикумов (с 1958 г. по 70-е гг. прошлого века);

второй – создание учебных пособий и учебников по трудовому обучению на основах политехнического образования (с 1980 г. по 1990 г.);

третий – разработка личностно ориентированных учебников и учебно-методических комплексов (в том числе электронных средств обучения) по техническим и обслуживающим видам труда (с 1991 г. по настоящее время).

Ключевые слова: этапы создания учебников; трудовое обучение; технологии; концепция учебника.

Tutashinski V., Kulish O.

GENESIS TEXTBOOK ON LABOR TRAINING AND TECHNOLOGY IN UKRAINE

In the article the basic stages of labor studies textbook and technology, the features of the content and analytical tools of modern textbook. Based requirements to educational publication and

shows promising detections of textbook.

In the history of creation of textbooks of the labour education and technologies we can face the only these stages:

the first – publish the educational issues from some branches of manufactory and issues for practice;

the second – creation of textbooks and textbooks of labour education in the context of polytechnic education;

the third – the development of personal oriented textbooks and educational-methodical complects (including electronical means of education) of technical and serving kinds of labour.

The nowadays stage and further perspectives of textbooks creation of labour education and technologies is narrow connected with creation of electronic textbooks and development of cloud service.

The main attention in modern textbooks of labour education and technologies is paid on motivation of studial activity, the development of technical thinking, interesting and incidencies of pupils. Modern textbooks are serving for forming of project-technological competency, development of creational capabilities of pupils, graft the propertie of humanity with innovative type of thinking.

Keywords: stages of creating textbook; labor training; technology; textbook concept.

УДК 371.671:821.161.2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ З УРАХУВАННЯМ ПОЛОЖЕНЬ ДІЯЛЬНІСНОГО, ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ

А. М. Фасоля,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: anfas@ukr.net

У статті представлено концептуальні засади створення підручника української літератури: визначено методологічну основу концепції (ідеї особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, читацькоцентричної парадигми навчання, сучасного бачення шляхів розвитку української літератури, психології творчості і читання), окреслено вимоги, яким має відповідати навчальна книжка, її провідні функції, мету і завдання, структуру, змістове наповнення, визначено критерії оцінювання.

Наголошено на можливостях підручника в розвитку предметної (читацької) і ключових компетентностей, важливості забезпечення умов для формування суб'єктності учня-читача: представлення читацького маршруту, запитань і завдань для вироблення умінь самоорганізації, акцентування уваги школяра на читацькій діяльності, змінах у читацькому й особистісному розвитку.

Ключові слова: підручник; особистісно зорієнтоване навчання; компетентнісне навчання; загальнонавчальні уміння; індивідуальна навчальна програма; читацька компетентність.

Постановка проблеми. Розбудова української освіти на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів обумовили зміну традиційних поглядів на шкільний підручник.

Актуальною є потреба створення навчальної книжки, яка відповідала б

викликам часу: була одним із засобів вироблення предметних, загальнонавчальних і ключових компетентностей, стійкої потреби в навчанні, становлення учня як суб'єкта діяльності й особистісного саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означені проблеми в останні роки стають об'єктом прискіпливої уваги дидактів, методистів, авторів підручників. Аналізуються різноманітні аспекти: компетентнісної спрямованості (Н. Бібік, М. Бурда, Т. Засекіна, О. Пометун, О. Савченко, І. Смагін, С. Трубачева), проблеми проектування і створення підручника (М. Гупан, О. Пометун), критерії оцінювання якості (К. Гораш, В. Варава). Досліджуються питання, пов'язані з підручникотворенням для початкової (Л. Бондар, Я. Кодлюк, О. Савченко), основної і старшої школи (М. Васьківський, В. Доротюк, М. Піддячий, В. Корнєєв).

Про створення підручників нового покоління літератури йдеться у статтях О. Куцевол, В. Снегірьової, Г. Токмань, В. Шуляра. Авторські концепції пропонують О. Авраменко, Є. Волощук, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Коваленко, Ю. Ковбасенко, Л. Сімакова. Їхні пошуки спираються на актуальні й сьогодні ідеї попередників: О. Бандури, Т. і Ф. Бугайків, Н. Волошиної, Б. Степанишина. Спільними зусиллями формується відповідь на запитання «Яким же бути підручнику ХХІ століття?»

Погляди вчених суголосні в тому, що:

1. У сучасних умовах змінюються функції підручника: зменшується роль інформаційної і відтворювальної функцій (провідних в умовах традиційного навчання), зростає значення мотиваційної, розвивальної, управлінської (Р. Арцишевський, Н. Бібік, С. Бондар та ін.).

2. Підручник перестає бути пасивним носієм інформації. Для словесника це методичний посібник з організації навчання, учневі має допомогти не лише засвоїти предметний зміст, а й оволодіти вміннями самоорганізації і саморозвитку. Він зручний у користуванні, має чітку і зрозумілу структуру, доступний і логічний виклад навчального матеріалу, різноманітні рубрикації, покажчики тощо.

Цим також обумовлюється наявність у підручнику пам'яток, схем, таблиць, інструктивних матеріалів, запитань і завдань для формування не лише предметних, а й загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних, умінь (Н. Бібік, С. Бондар, Т. Засекіна, О. Савченко та ін.).

3. Сучасний підручник повинен бути технологічним, тобто відповідати певній освітній технології (в даному разі – засадам діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання).

Структура і змістове наповнення книжки дають чітке уявлення, чого і як слід навчати і навчатися. Технологічний підручник пропонує вчителю орієнтир щодо обсягу й характеру навчального матеріалу, послідовності його викладу, методів і прийомів роботи, учням – рекомендації й алгоритм ефективного засвоєння предметного змісту, формування вміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями. Технологічність забезпечує можливість ефективного застосування підручника навіть за значних відхилень від проєктованих умов (Я. Кодлюк, О. Ляшенко, В. Плахотнік, О. Савченко).

4. Підручник має забезпечувати учневі можливість освоєння навчального матеріалу на будь-якому бажаному рівні, що обумовлює, з одного боку, представлення мінімально можливої для опанування предметом кількості інформації, з іншого - введення інформації «Для тих, хто прагне знати більше» (О. Барановська, В. Варава, Н Бібік ті ін.).

5. Підручник має бути практико зорієнтованим, одним із засобів формування предметних та ключових компетентностей учня (Т. Ремех, М. Трубачева, О. Пишко та ін.)

Формулювання цілей статті. Основною ідеєю статті є визначення засадничих положень створення підручника української літератури, який реалізував би ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів.

Основна частина.

Методологічні засади, принципи створення підручника

Методологічну основу концепції склали ідеї особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, читацькоцентричної парадигми навчання літератури, сучасне бачення шляхів розвитку української літератури, психології творчості і читання, напрацювання в галузі підручникотворення.

Змістове наповнення, структура, формування методичного апарату підручника базуються на загальнодидактичних принципах (свідомості й активності, індивідуального підходу, природовідповідності, наочності, систематичності й послідовності, науковості, емоційності, доступності, зв'язку теорії з практикою, самостійності та ін.), а також принципах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів: ситуативності, особистісного цілевизначення й рефлексії, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, опертя на суб'єктний досвід, цілісності, варіативності, системності, співтворчості, первинності учнівської продукції та ін.

Беремо до уваги також специфічні для предмета «Література» принципи: інтертекстуальності та діалогізму, світоглядно-філософського та естетичного історизму, індивідуалізації художньо-історичного мислення автора, феноменальності та художньої історичності, урахування особливостей художньо-історичного моделювання, розгляду художнього твору в єдності змісту і форми та ін.

Системотворчими принципами під час конструювання і створення підручника є такі: 1) вивчення літератури як мистецтва слова; 2) читацькоцентричного підходу до навчання. Відповідно до першого принципу під час укладання змісту підручника, формування методичного апарату перевага надається матеріалам, які акцентують увагу вчителя і учнів на естетичній сутності художнього твору, а сам твір розглядається крізь призму засадничих ідей певного літературного напрямку, що художньо втілює сформовану у свідомості письменника концепцію світу і людини певної епохи. Історія літератури трактується як історія пошуку форм і засобів відображення змін у світогляді і світосприйманні людини, осмисленні нею свого місця в суспільстві, прагненні гармонії зі світом і з самою собою.

Другий принцип спрямовує увагу укладачів на необхідність урахування

закономірностей розвитку учня як суб'єкта читацької діяльності, що передбачає усвідомлення ним власних психологічних особливостей, читацьких прагнень, мотивів, бажань тощо, здатність до самостійної організації, здійснення й оцінювання читацької діяльності, а також до самореалізації, самовдосконалення й самотворення.

Саме рівень суб'єктності (сформованість згаданих умінь) є одним із показників особистісного розвитку школяра.

Мета і завдання навчальної книжки з літератури.

В основі розробленої концепції лежить погляд на підручник літератури як засіб самонавчання, формування читацької компетентності, читацького й особистісного розвитку учня.

Пріоритетними вважаємо такі завдання:

1. Допомогти учневі:

а) пізнати і зрозуміти себе як особистість і як читача; світ навколишній і світ художнього твору (в авторській оцінці і судженнях героїв); визначити своє місце у світі;

б) навчитися діяти: самостійно здобувати і застосовувати знання; оцінювати навколишній світ і світ художнього твору як естетичне явище; сформувати емоційно-ціннісний образ письменників, творчість яких вивчається; визначатися щодо піднятих у творах морально-етичних проблем; оволодіти інструментарієм діалогічного прочитання художніх творів, що належать до різних естетичних систем; усвідомити розвиток української літератури як процес пошуку митцями адекватних часові форм і засобів відображення дійсності; розвивати критичне мислення; спробувати себе у різноманітних життєвих ролях; керувати своїм особистісним і читацьким розвитком; вибудовувати індивідуальний маршрут саморозвитку; бути готовим постійно навчатися, змінюватися і пристосовуватися; засвоїти навчальний матеріал на бажаному рівні; виробляти уміння самопізнання, самоорганізації і саморозвитку, предметні, загальнонавчальні і ключові компетентності;

в) відчувати насолоду від читання, радість від досягнення цілей, переживання успіху, задоволення від спілкування, самореалізації і самоствердження та ін.

2. Запропонувати вчителю модель організації навчання української літератури на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів.

Ключові ознаки сучасного підручника з літератури.

Підручник, що реалізує ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, має такі ознаки:

1. Авторський текст і завдання спрямовують увагу учня на усвідомлення:

а) себе як особистості і читача (можливості, здатності, схильності, потреби, стиль мислення, провідний канал сприймання інформації тощо);

б) потреби в самонавчанні і самотворенні за самостійно сформованою індивідуальною програмою, реалізації досяжних та перспективних цілей читацького й особистісного розвитку;

в) необхідності оволодіння різноманітними читацькими стратегіями, управлінським циклом.

2. Навчальна книжка є практикозорієнтованою, що досягається домінуванням завдань пошукового характеру, наявністю елементів самовчителя (таблиць, схем, завдань, алгоритмів, зразків аналізу художнього твору, пам'яток, порадників, що стосуються опрацювання навчальної інформації і сприяють кращому засвоєнню її) і довідкового апарату, рубрикацій, покажчиків, виділення основної, допоміжної і пояснювальної інформації різним шрифтом і кольором тощо.

3. Алгоритмізованість представлення навчального матеріалу (подається «малими дозами» від ознайомлення до застосування), випереджувальне цілевизначення (наявність навчального маршруту, рекомендацій щодо організації діяльності, критеріїв оцінювання результативності навчання на початку вивчення теми), запитань і завдань для рефлексії досягнення запланованого, самоконтролю й підсумкового оцінювання, відстежування рівня сформованості загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних, умінь – після теми.

4. Наявність диференційованих різнорівневих завдань, у т. ч. й компетентнісно зорієнтованих:

а) для створення ситуацій успіху, затребуваності прояву особистісних якостей (вправлення у різних ролях), вибору (навчального матеріалу і способів його опрацювання, завдань, у т. ч. домашніх);

б) для переживання й осмислення учнем естетичної насолоди;

в) для роботи із суб'єктивним досвідом;

г) на формування ціннісних ставлень (до читання, автора, порушених у творі проблем тощо);

д) на задіяння уяви, емпатії, образного мислення і мовлення, обох півкуль головного мозку і провідних каналів сприймання інформації;

е) на формування діалогічних умінь (робота із заголовком, передбачення, постановка запитань, здатність «бачити» автора, визначати його задум (ідею), з'ясовувати роль задіяних художніх засобів у донесенні до читача свого задуму; творити власні смисли тощо); розглядати твір з різних позицій (читача, автора, героя, критика) в загальнокультурному національному і загальноєвропейському контекстах;

є) на вичитування з тексту прямо і непрямо представленої інформації; пошук інформації в інших, у т. ч. електронних джерелах, обробку, згортання і розгортання її, перетворення з однієї знакової системи в іншу (текст у таблицю і навпаки);

ж) на організацію, здійснення, рефлексію й оцінювання навчальної діяльності, змін у читацькому й особистісному розвитку;

з) на формування й оцінювання рівня предметної (читацької) і ключових компетентностей.

Саме наявність цих ознак є підставою оцінити підручник як особистісно і компетентнісно зорієнтований.

Зміст підручника

Зміст підручника складають: історичний і літературознавчий матеріали

оглядових тем, нариси про життя і творчість письменників; уривки зі спогадів, листів, автохарактеристик, літературознавчих статей, коментарів, інтерв'ю, які допомагають створити емоційний «портрет» автора; зразки аналізу художніх творів; система різнорівневих завдань для актуалізації суб'єктного досвіду й опорних знань, налагодження діалогічної взаємодії з текстом, його аналізу й інтерпретації, рефлексивно-оцінювальних та ін.; словник літературознавчих термінів; таблиці, схеми, алгоритми, поради тощо.

Під час формування змісту підручника з літератури враховуються такі положення:

1. У підручнику має розкриватися специфіка предмета «література», який покликаний насамперед формувати в учня емоційно-ціннісне ставлення до оточуючого світу і самого себе (особливістю історії є зосередження на засвоєнні знань, рідної й іноземної мови – способів дій тощо).

Відповідно, перевагу надаємо текстам емоційно-ціннісного, а не інформативного спрямування, завданням – не репродуктивним, а продуктивним і творчим. Опрацювання текстів, виконання завдань покликане допомогти учневі розкрити духовний світ автора та його героїв, засвоїти національні і загальнолюдські цінності.

2. Визначальним у змісті навчальної книжки є представлення письменника як особистості, а художнього твору як естетичного явища, втілення поглядів митця на світ.

Відповідно до змісту включаються уривки зі спогадів, листів, автохарактеристик тощо про життєві й мистецькі уподобання автора, фрагменти літературознавчих статей, які стосуються естетичної вартості твору.

3. Зміст підручника забезпечує реалізацію вимог усіх змістових ліній предмета «література»:

- літературознавча лінія представлена теоретичним матеріалом про літературні напрями, письменника і його твір, художні засоби тощо;
- вимоги емоційно-ціннісної лінії втілено в розповідях про духовний світ автора та його героїв, у завданнях, які спрямовували увагу учня на пошук власних смислів виучуваного;
- загальнокультурна і компаративна лінії забезпечуються проведенням паралелей у засобах розкриття певної теми в інших літературах і видах мистецтва.

Окрім того, увага зосереджується ще на одній лінії, виокремленій в авторській Концепції літературної освіти, – діяльнісній. Необхідність її введення обумовлена актуальністю реалізації ідей компетентнісного навчання. Засобами втілення є авторський текст і спеціальні завдання, які спрямовують учня на вироблення організаційно-діяльнісних умінь, без чого становлення його як суб'єкта читацької діяльності й особистісного розвитку неможливе.

Структура підручника

На основі вимог навчальної програми матеріал підручника об'єднується в розділи, які мають свою «внутрішню» структуру. Так, підрозділ підручника для старшої школи містить:

- історичну довідку про умови розвитку літератури того чи іншого періоду;
- характеристику літературного розвитку, домінуючого літературного напрямку;
- коротку узагальнену характеристику–представлення письменника;
- навчальний маршрут: перелік знань і вмінь, якими має оволодіти учень; поради щодо організації опрацювання поданого матеріалу: що потрібно прочитати ретельно і вдумливо, який матеріал надано лише для ознайомлення тощо;
- емоційно-образний «портрет» письменника (фрагменти свідчень очевидців, уривків зі спогадів, листів та ін. про смаки, уподобання, ставлення до світу, людей, письменницької праці тощо);
- стислий виклад основних фактів біографії;
- нарис про художній світ письменника (основні теми, мотиви, художні особливості стилю і т. ін.);
- запитання і завдання для актуалізації суб'єктного досвіду й опорних знань;
- літературознавчі статті: оглядова (про історичну епоху, літературний напрям, творчість автора загалом) і «монографічна» про твір, що вивчається текстуально;
- пояснення призначених для вивчення літературознавчих термінів;
- різнорівневі запитання і завдання, в т. ч. компетентісно зорієнтовані, для налагодження діалогічної взаємодії з текстом художнього твору (самостійної, парної і групової), самоконтролю й підсумкового оцінювання;
- матеріали для додаткового читання;
- теми проектів; завдання для літературних вечорів, вікторин тощо;
- електронні адреси й списки рекомендованої літератури та ін.

Кожна тема підручника розпочинається концептом, який структурно складається з анотації–представлення постаті митця і навчального маршруту.

Мета анотації – зацікавити учня змістом розділу, розкрити його значення для особистісного розвитку, активізувати пізнавальну діяльність. Маршрут окреслює обсяг і послідовність опрацювання навчального матеріалу, знайомить із цілями, які мають бути досягнуті. Ставлячи за мету сформулювати суб'єктність учня-читача, виробити організаційно-діяльнісні вміння, автори підручника пропонують йому вибрати із загальних цілей особистісно значущі або доповнити їх власними. Після опрацювання матеріалу розділу відбувається рефлексія й оцінювання досягнення визначених цілей.

Обсяг тексту кожного розділу і підручника загалом узгоджується з віковими можливостями учнів, санітарно-гігієнічними вимогами (орієнтовно 5 сторінок суцільного машинопису (14 кегль, інтервал 1,5) з розрахунку на 1 годину навчального часу).

Структурно це послідовність невеличких за обсягом смислових частин, стиль викладу яких характеризується чіткістю, послідовністю, логічністю, лаконічністю.

Поданий матеріал дає змогу вчителю організувати на уроці різноманітну діяльність: самостійну (у парах, групах) творчо-пошукову під час роботи з предметним і загальнонавчальним матеріалом; спроектувати її як домашнє завдання; передбачити можливість проведення уроків різних типів, зокрема, вступних (цілевизначення і планування) і підсумкових (рефлексії й оцінювання результативності навчання), звернення до різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій; задіяти суб'єктний досвід учнів; реалізувати принцип ситуативності через створення ситуацій успіху, вибору тощо; вироблення загальнонавчальних умінь, формування предметної (читацької) і ключових компетентностей, перевірки їх рівня.

Методичний апарат підручника

Методичний апарат підручника включає: вступне слово до читача; анотації до розділів; читацький путівник; відомості з теорії літератури; завдання для роботи з текстом та ілюстраціями; пам'ятки, поради, схеми, алгоритми тощо.

Основними функціями методичного апарату є: а) мотиваційна; б) розвивальна; в) організаційна, або управлінська.

Кожна з них виконує свою роль у становленні читацької компетентності: мотиваційна функція забезпечує зацікавлення учня виучуванням матеріалом, віднайдення в ньому особистісних смислів, усвідомлення потреби й значущості. Розвивальний вплив підручника стосується становлення особистісних функцій, формування способів розумової діяльності, загальнонавчальних умінь, розвитку творчих здібностей. Управлінська функція спрямовує увагу авторів і, відповідно, учня і вчителя на забезпечення умов для опанування управлінським циклом, вироблення суб'єктності учня-читача, здатності керувати читацькою діяльністю, читацьким і особистісним розвитком.

Методичний апарат підручника має чітку рубрикацію. Читацькоцентрична парадигма навчання літератури реалізується і в назві рубрик, до складу більшості з яких входять означення «читацький» (...путівник, ...довідник, ...самоконтроль, ...ключик) і «читацькі» (...діалоги, ...вправи, ...розваги, ...проекти).

Ознайомлення учнів із назвами рубрик і їх змістовим наповненням сприяє активізації пізнавальної діяльності, полегшує організацію роботи з підручником.

Методичний апарат включає різнорівневі компетентнісно зорієнтовані завдання для формування й оцінювання функціональних, продуктивних і творчих умінь.

Представлений у підручнику ілюстративний матеріал складають:

- фото митця;
- репродукції картин, тематично близьких до мотивів і настрою твору, що вивчається;
- кадри з кінофільмів, знятих за художніми творами;
- фото музеїв, виставок, пам'ятників письменникам;
- ілюстрації до творів.

Ілюстративний матеріал дає можливість для встановлення міжпредметних зв'язків і розгляду твору в культурологічному контексті за допомогою запитань і завдань до картин, ілюстрацій тощо.

Висновки. Підсумовуючи сказане, виокремимо такі концептуальні засади створення навчальної книжки з української літератури:

1. Підручник має базуватися на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, положеннях нормативних освітніх документів (насамперед, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти), реалізовувати мету і завдання предмета, враховувати новітні досягнення літературознавства, дидактики, методики навчання літератури.

2. Підручник має бути цікавим для учня і технологічним.

Цікавим підручник буде за умови якісного естетичного оформлення, емоційності викладу навчального матеріалу, діалогічності стилю, цікавих і несподіваних запитань і завдань.

Технологічність підручника забезпечує наявність моделі – це така властивість, за якої навчальна книга містить модель організації навчального процесу на засадах певної технології.

3. Підручник має ознаки самовчителя, тобто придатний для самостійного опрацювання учнем навчального матеріалу, і методичного посібника, оскільки забезпечує вчителю можливість реалізувати модель особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання.

5. Підручник будується на засадах діалогічності (учень-художній твір, учень-учень, учень-учитель, художній твір і епоха, художній твір-автор, художній твір-інші види мистецтва тощо).

6. Підручник є складовою навчально-методичного комплексу і проектується з урахуванням можливості його використання разом з іншими засобами (електронний посібник, роздатковий матеріал тощо).

7. З огляду на специфіку предмета література (основне призначення – формування ціннісних ставлень (на відміну від історії – оволодіння знаннями чи іноземної мови – формування способів діяльності), у підручнику мають переважати емоційно-ціннісні тексти та продуктивні і творчі завдання, мета яких показати ціннісний світ автора та його героїв і заглибитися у власний духовний світ, навчити розкривати авторські смисли зображеного творити власні.

Таким чином, підручник реалізує ключову ідею авторської Концепції літературної освіти: засобами предмета допомогти учневі у його самопізнанні, життєвому самовизначенні, саморозвитку, самоздійсненні, сформувати компетентного учня-читача як суб'єкта читацької діяльності, особистісного і читацького саморозвитку.

Використані джерела

1. Бібік Н. М. Авторська концепція підручників «Я у світі» для 3 і 4 класів // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 12 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 17–24.

2. Доротюк В. І. Вимоги до підручників для профільної школи: профорієнтаційна складова // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 14 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 189–197.
3. Кодлюк Я. П. Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 14 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 282–297.
4. Кодлюк Я. П. Технологічність підручника для початкової школи // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 12 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 630 – 637.
5. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання [Текст] / О. Ляшенко // Підручник ХХІ ст. – К., 2003. – № 1–4. – С. 60–65.
6. Плахотник В. М. Технологічність підручника як обов'язкова умова його ефективності [Текст] / В. М. Плахотник // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [гол. ред. В. М. Мадзігон]. – К. : «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – Вип. 1. – С. 12–14.
7. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 14 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 564–573.
8. Савченко О. Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива [Текст] / О. Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [гол. ред. В. М. Мадзігон]. – К. : «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – Вип. 1. – С. 3–6.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів [Текст] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
10. Савченко О. Я. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 12 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 207–214.
11. Смагін І. І. Дидактичний та методичний критерії якісного підручника з історії для старшокласників // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 14 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 693–700.
12. Трубочева С. Е. Діяльнісна спрямованість орієнтовного апарату підручника у формуванні навчальних компетентностей учнів // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 12 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 251–255.
13. Чоботар В. О. Перспективи українських підручників з іноземних мов: технологічність сучасних навчальних посібників [Текст] / В. О. Чоботар // Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи: зб. наук. праць / [упор. В. В. Оліфіренко]. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – Вип. 2. – С. 43–55.

References

1. Bibik N. M. Avtorska kontseptsiiia pidruchnykiv «Ya u sviti» dlia 3 i 4 klasiv // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 12 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – S. 17–24.
2. Dorotiuk V. I. Vymohy do pidruchnykiv dlia profilnoi shkoly: proforiientatsiina skladova // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 14 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – S. 189–197.

3. Kodliuk Ya. P. Kontseptualni osnovy pobudovy pidruchnyka dlia pochatkovoï shkoly // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 14 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – S. 282–297.
4. Kodliuk Ya. P. Tekhnolohichnist pidruchnyka dlia pochatkovoï shkoly // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 12 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – S. 630 – 637.
5. Liashenko O. I. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannia [Tekst] / O. Liashenko // Pidruchnyk XXI st. – K., 2003. – # 1–4. – S. 60–65.
6. Plakhotnyk V. M. Tekhnolohichnist pidruchnyka yak oboviazkova umova yoho efektyvnosti [Tekst] / V. M. Plakhotnyk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [hol. red. V. M. Madzihon]. – K. : «Kompiuter u shkoli ta simi», 1999. – Vyp. 1. – S. 12–14.
7. Pometun O. I., Hupan N. M. Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 14 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – S. 564–573.
8. Savchenko, O. Ya. Bez yakisnoho pidruchnyka yakisna shkilna osvita nemozhlyva [Tekst] / O. Ya. Savchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [hol. red. V. M. Madzihon]. – K. : «Kompiuter u shkoli ta simi», 1999. – Vyp. 1. – S. 3–6.
9. Savchenko, O. Ya. Dydaktyka pochatkovoï shkoly : pidruch. dlia stud. ped. f-tiv [Tekst] / O. Ya. Savchenko. – K. : Geneza, 1999. – 368 s.
10. Savchenko O. Ya. Kontseptsiiia novoho pidruchnyka «Literaturne chytannia» dlia pochatkovoï shkoly // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 12 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – S. 207–214.
11. Smahin I. I. Dydaktychnyi ta metodychnyi kryterii yakisnoho pidruchnyka z istorii dlia starshoklasnykiv // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 14 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – S. 693–700.
12. Trubacheva S. E. Diialnisna spriamovanist oriientovnoho aparatu pidruchnyka u formuvanni navchalnykh kompetentnostei uchniv // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Vyp. 12 / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – S. 251–255.
13. Chobotar V. O. Perspektyvy ukrainskykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: tekhnolohichnist suchasnykh navchalnykh posibnykiv [Tekst] / V. O. Chobotar // Problemy suchasnoho pidruchnyka serednoi i vyshchoi shkoly: zb. nauk. prats / [upor. V. V. Olifirenko]. – Donetsk : Skhidnyi vydavnychy dim, 2003. – Vyp. 2. – S. 43–55.

Фасоля А. Н.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ С УЧЕТОМ ПОЛОЖЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО, ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ

В статье представлены концептуальные основы создания учебника по украинской литературе: определена методологическая основа концепции (идеи личностно ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов, читательскоцентрической парадигмы обучения, современного видения путей развития украинской литературы, психологии творчества и чтения), определены требования, которым должна отвечать учебная книга, ее ведущие функции, цель и задачи, структура, содержание, определены критерии оценивания. Акцент сделан на возможностях учебника в развитии предметной (читательской) и ключевых компетентностей, важности обеспечения условий для формирования субъектности ученика-читателя: представления читательского маршрута, вопросов и заданий для выработки

умений самоорганізації, акцентування уваги школьника на читальській діяльності, змінах в читальському і особистому розвитку.

Ключевые слова: учебник; личностно ориентированное обучение; компетентностное обучение; общеучебные умения; индивидуальная учебная программа; читательская компетентность.

Fasolya A.

CONCEPTUAL BASES OF CREATION OF UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOK, SUBJECT TO THE PROVISIONS OF THE ACTIVITY, STUDENT-CENTERED AND COMPETENCE-BASED APPROACHES

The article presents conceptual bases of creation of Ukrainian literature textbook: the methodological basis of the concept (the idea of personality-oriented, competency and activity approaches, citizenization paradigm of learning, a modern vision of ways of development of Ukrainian literature, psychology, art and reading), defines the requirements that must be met by educational book, its main functions, purpose and objectives, structure, contents and criteria of evaluation.

The emphasis on the possibilities of the textbook in the development of subject (reader) and the key competences, the importance of providing conditions for the formation of the subjectivity of the student-reader: representations of the reader's route of questions and tasks to develop skills of self-organization, focusing students for reading activities, changes in readership and personal development.

Emphasized that the present textbook contains the characteristics of self-instruction is practice oriented and technological. The structure and content of the school books give a clear picture of what and how to teach and learn. Technology tutorial offers the teacher a guide to the scope and nature of educational material, its sequence, methods and techniques of work, the student recommendations for the effective assimilation of subject content at any desired level, building skills to learn, to acquire knowledge, skills of self-organization and self-development.

Keywords: textbook; personally oriented education; kompetentne learning; learning skills; individual education program; reading competence.

УДК: 376-056.263:001.892(075)

СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ З ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ

В. М. Шевченко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

e-mail: shevchenko_volodimir@ukr.net

У статті автор характеризує концептуальні основи та особливості побудови підручників з предметно-практичного навчання для глухих дітей. Розглянуто актуальні проблеми проектування шкільного підручника і обґрунтовано вимоги до побудови тексту і методичного апарату у контексті освітньої реформи. Автор зазначає, що шкільні підручники відіграють важливу роль у навчально-виховному процесі та є одним з основних засобів передачі знань. У них викладаються основи знань відповідно до освітніх стандартів і програм. Підручник є важливим засобом самовдосконалення учнів, формування їх картини світу. Важливе місце в початковій ланці навчання дітей з порушеннями слуху займає підручник з предметно-практичного навчання, яке є першим етапом трудового навчання.

Також автор наголошує на основних проблемах сучасних підручників та шляхах їх вирішення.

Ключові слова: реформування системи освіти; шкільні підручники; діти з порушеннями слуху; предметно-практичне навчання; модернізація змісту освіти.

Постановка проблеми. Основою розвитку сучасної системи освіти є нова парадигма освіти, якою учня визнано головною фігурою навчально-виховного процесу, а основним завданням – формування конкурентоспроможної особистості, здатної до самонавчання, самовдосконалення, креативного мислення та до успішної самореалізації впродовж усього життя.

Оскільки ключовим серед багатьох джерел інформації в навчально-виховному процесі залишається підручник, проблема сучасного підручника (його відповідність вимогам стандартів і навчальним програмам, його роль щодо результативності навчання та якості освіти) залишається актуальною.

Модернізація змісту початкової освіти передбачає покращення якості підготовки підручників, здатних забезпечити не лише оволодіння учнями відповідною сумою предметних знань і спеціальних умінь та навичок, а й сформувати у них бажання та вміння вчитися, сприяти набуттю життєво важливих компетентностей [2, с. 284].

Сучасний шкільний підручник, реалізуючи зміст освіти, покликаний систематизувати та інтегрувати відомості, отримані учнями з різних каналів інформації. Він об'єднує навколо себе всі інші шкільні книги (навчальні посібники, наукову літературу, обов'язкову та додаткову літературу тощо) та засоби навчання (наочні посібники, дидактичні матеріали, тексти тощо), координує роботу учнів з ними [3, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденція створення підручників нового покоління в останні роки має позитивний вплив на процес навчання і кінцевий його результат. Позитивним є широкий спектр різноваріантних, різнорівневих підручників та навчальних комплексів для одного і того ж класу загальноосвітніх шкіл різних авторів. Це розширює навчальні можливості для учня і поповнює методичне забезпечення уроків [7, с. 501–502]. Проблема творення сучасного підручника розглядається в наукових працях таких вчених: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, Л. П. Величко, П. С. Лернера, О. Я. Савченко, О. М. Топузова, Н. М. Туринської, А. В. Хуторського та інших.

Якщо ми звернемо увагу на підручники для дітей з особливими потребами, то ситуація дещо інша. У незалежній Україні для різних нозологій підручники також друкувалися, але не з усіх предметів та не на всі класи. Це змушує вчителів використовувати підручники для загальноосвітніх шкіл та адаптувати їх. У цю категорію потрапили і підручники з предметно-практичного навчання для глухих дітей.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розкритті концептуальних основ побудови підручника з предметно-практичного навчання для дітей з порушеннями слуху в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки, стан педагогічної практики та місце у цьому процесі навчальної книги, вважаємо, що *шкільний підручник* – це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета, типу школи, вікових та індивідуальних особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання [2, с. 285].

Розгляд будь-яких теоретичних проблем шкільного підручника неможливий без чіткого уявлення про його педагогічну цільову приналежність. Вони відіграють важливу роль у навчально-виховному процесі та є одним з основних засобів передачі знань [10, с. 51]. У підручнику не може бути нічого випадкового, того, що цілеспрямовано не слугувало б вирішенню певних навчально-виховних завдань, які стоять перед школою, не допомагало б вчителю в реалізації цих завдань [3, с. 4].

Важливим елементом у навчальному процесі глухих дітей початкової ланки є предметно-практичне навчання (ППН). Воно передбачає цілеспрямований загальний і мовленнєвий розвиток школярів, що створює основу для успішного оволодіння дітьми навчальним матеріалом.

Потрібно констатувати, що за часи незалежності підручники з предметно-практичного навчання для глухих дітей не друкувалися. Відповідно до цього, підручники з ППН мають орієнтуватися на сучасний зміст освіти, відповідати йому та оновленій навчальній програмі. Згідно з навчальною програмою, у підручнику мають бути закладені всі аспекти предметно-практичної діяльності, зазначені у ній [4, с. 8].

Вчені стверджують, що якісний підручник повинен відповідати моделі процесу навчання на конкретному етапі історичного розвитку. Оскільки оновленою парадигмою освіти в Україні визнано особистісно орієнтоване навчання, підручник нового покоління має будуватися з урахуванням основних ознак цієї парадигми: зосередження на потребах учня, діагностична основа навчання, переважання навчального діалогу, співпраця та співтворчість між учнями та вчителем, ситуація вибору і відповідальності, турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів, пристосування методики до навчальних можливостей дитини, стимулювання розвитку і саморозвитку учня [2, с. 289].

В основі побудови підручника з ППН, як і будь-якого іншого шкільного підручника, лежать загальні дидактичні принципи, зокрема: науковості, систематичності та послідовності, наступності та перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості та ін., що забезпечує процес навчання й успішного засвоєння учнями навчального матеріалу, формування мовленнєвих умінь і навичок. Ці принципи виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного [9, с. 32].

Необхідна умова якісного підручника – відображення у його змісті та структурі основних етапів процесу навчання – засвоєння навчального матеріалу та його застосування на практиці. Йдеться про те, щоб у змісті підручника

передбачити завдання на аналіз предметів і явищ, на виділення істотних ознак і властивостей (з метою забезпечення усвідомлення навчального матеріалу), а також на порівняння, узагальнення, класифікацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо, які загалом сприяють розумінню та усвідомленню навчального матеріалу, а в результаті і його закріпленню [2, с. 286].

Таким чином, обов'язкова ознака якісного підручника – наявність певної педагогічної технології, яка дає змогу вчителеві логічно та послідовно здійснювати виклад навчального матеріалу, а учневі поступово і міцно засвоювати знання, вміння та навички. Нерідко саме за допомогою підручника вчитель оволодіває новими технологіями навчання [2, с. 290].

Застосування інноваційних та сучасних технологій набуло широкого застосування в сучасній школі. Тому сучасний підручник з ППН має здійснювати методичний супровід зазначених технологій та передбачати функціональне впровадження існуючих технологій навчання [7, с. 503].

Молодший шкільний вік – період інтенсивного формування навчальної діяльності. З огляду на зазначене вважаємо за необхідне вказати на ще одну вимогу до побудови підручників для початкової ланки: у їх структурі доцільно передбачити засоби для формування всіх компонентів навчальної діяльності – змістового, мотиваційного та процесуального [2, с. 286–287].

Введення в педагогічний процес різних видів предметно-практичної діяльності учнів вносить докорінні позитивні зміни в характер їхнього педагогічного процесу і його результати. Предметно-практична діяльність забезпечує активність та самостійність дітей у процесі навчання [4, с. 8].

У сучасний підручник має бути закладено низку функцій.

1. Інформаційна функція визначає зміст підручника, який має відповідати навчальній програмі, науковості викладу предметних знань, характеризуватися логічною завершеністю змісту.

2. Розвивальна функція забезпечує відповідність змісту підручника віковим та психофізичним можливостям учнів.

3. Формуюча функція формує в учнів узагальнені способи дії, вміння застосувати знання в різних умовах, заохочує до самостійної діяльності та творчості.

4. Виховна функція акцентує увагу учнів на ціннісних орієнтаціях і культурологічних аспектах людської діяльності, спонукає до самооцінювання.

5. Управлінська функція є підґрунтям для організації навчальної діяльності відповідно до мети навчання, методично забезпечує її організацію, сприяє урізноманітненню форм і методів навчання, допомагає в контролі навчальних досягнень учнів.

Оскільки підручник трактується сучасними науковцями як модель цілісного процесу навчання, то у ньому має бути відображено основні складові цього процесу – діяльність вчителя (викладання), діяльність учня (учіння), зміст виучуваного (навчальний матеріал), а також методичні підходи до вивчення матеріалу, форми організації навчальної діяльності школярів, формування засобами підручника умінь молодших школярів працювати з навчальною літературою [2, с. 285].

Також до сучасного підручника висувається низка методичних вимог, зокрема: комплексність представлення матеріалу, функціональність і послідовність у застосуванні наочності, орієнтація на індивідуальні, групові та психофізичні особливості учнів, орієнтованість підручника на максимальну самостійну роботу учнів, включення матеріалу з інших предметів, наявність культурного та екологічного компонента [1, с. 131].

У підручнику важливо дотримуватися принципу доступності основного, додаткового та пояснювального текстів. Крім того, існують вимоги до критеріїв складності навчального матеріалу, в тому числі складності текстів підручника.

За характером пізнавальної діяльності учнів завдання, які подаються в підручнику, поділяються на репродуктивні, продуктивні та відкриті.

Репродуктивні охоплюють вправи на відтворення навчального матеріалу, його застосування у знайомих умовах (дії за зразком, тренувальні вправи). Вони спрямовані на розвиток мислительних дій та операцій, вміння розкривати причинно-наслідкові, цільові зв'язки, на розвиток логічних форм мислення (вміння робити висновки, судження).

Продуктивні завдання – ті, у яких хід виконання не описаний у підручнику, але в тексті можна знайти підказку їх розв'язання.

До відкритих завдань належать «життєві», «відкриті» та «творчі». Розв'язання відкритих завдань не може бути однозначним, прив'язаним до тих чи інших відомих учневі правил або алгоритмів [1, с. 135].

На уроках ППН учні займаються різними видами предметно-практичної діяльності: ліпленням, аплікацією, моделюванням і конструюванням, макетуванням тощо.

Специфічна структура уроків складається з таких етапів: підготовка до роботи (план, заявки, роздача матеріалу); виготовлення предмета; підведення підсумків (звіт про роботу, оцінка результатів), домашнє завдання [4, с. 8].

Підручник з ППН має містити позатекстові компоненти. Особливе місце займає ілюстративний матеріал – малюнки, фотокартки, кресленики, схеми тощо. Ілюстрації забезпечують не лише інформаційну функцію підручника, а й мотиваційну та розвивальну [6, с. 430–431]. Вони є наочною опорою мислення. Цілісність ілюстрацій, а також їхній органічний зв'язок з іншими структурними компонентами підручника забезпечує система посилань на них в тексті та завданнях. Ілюстративний матеріал, як структурний компонент підручника, покликаний реалізувати провідні функції навчальної книги [1, с. 136].

Орієнтуватися у навчальному матеріалі підручника допомагають піктограми, наприклад симпатичні бджілки. Вони вказують шлях до досягнення очікуваних результатів.

Бджілка з ручкою на початку кожного розділу або уроку підказує, які основні поняття потрібно з'ясувати під час їх вивчення, чим допомагає актуалізувати ті знання, які вже учень має стосовно цих понять, а також усвідомити, на якому етапі виконання навчального проекту, в яких практичних життєвих ситуаціях вони знадобляться.

Бджілка зі знаком запитання посеред навчального матеріалу радить перевірити себе, відтворити й осмислити опорні поняття теми.

Бджілка, яка одягнена а академічну бонетку, – зосереджує увагу на інформації, що є важливою для розв'язання практичних проблем.

Бджілка з розведеними руками розмежовує основний текст і наче запитує: чи знаєш ти? У цій рубриці розміщені культурно-історичні відомості, інформація про новітні розробки та інші цікаві факти, пов'язані з темою уроку або розділу.

Бджілка, одягнена в хустину і фартушок, – запрошує виконати практичні роботи із врахуванням можливостей учнів та опорою на їхній досвід.

Тому предметом особливої уваги автора (авторів) повинна бути чітка послідовність викладу в підручнику предметних знань, а також доцільність використання засобів, насамперед різних видів навчальних завдань і вправ, для формування в учнів спеціальних умінь і навичок [2, с. 290].

У додатках підручника доречно розташувати цікаві малюнки і шаблони для аплікацій, схеми для конструювання і т. п., а також малюнки з готовими виробами. Це надихатиме учнів на творчість [6, с. 432].

Процес пошуку досконалих моделей сучасного підручника триває, тому важливо, щоб в комплексі вони були багатофункціональними та забезпечували всі складові модернізації сучасної освіти [1, с. 502].

Підручник не може забезпечити всі аспекти процесу навчання. Тому до нього варто розробити робочий зошит, усі завдання якого спрямовані на активізацію творчої розумової діяльності учнів. Він має містити завдання різного рівня і формату. Самостійне виконання учнями цих завдань сприяє більш ефективному засвоєнню, повторенню, узагальненню, систематизації знань з предметно-практичного навчання для реалізації творчого потенціалу учнів [6, с. 432–433]. Саме уроки ППН створюють для дітей найбільш сприятливі умови для оволодіння словесною мовою, забезпечуючи реалізацію провідного принципу даної системи – зв'язку мовного розвитку з діяльністю [5, с. 6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підручники з предметно-практичного навчання відіграють важливу роль в розвитку дітей з порушенням слуху, оскільки сприяють підвищенню рівня та якості підготовки учнів до життя і праці в сучасному суспільстві. Сучасний підручник з ППН має втілювати чітко окреслені функції та відповідати визначеним методичним вимогам. Бажано, щоб його структура була усталеною, включала різновиди тексту та позатекстових компонентів. Варто зазначити, що предметно-практична діяльність як окремий навчальний предмет – предметно-практичне навчання – перетворила весь навчально-виховний процес, підсиливши його корекційний характер за рахунок введення нових засобів, методів, форм навчання та за рахунок зміни змісту навчання і характеру засвоєння знань.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з ускладненням функціонального навантаження шкільного підручника, пошуку ефективних засобів підвищення функціональної активності кожного його компонента та поліграфічні основи створення навчальної книги.

Використані джерела

1. Гільберг Т. Г. Сучасний підручник «Природознавство» для початкової школи: питання структури та організація змісту / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 131, 135–136.
2. Кодлюк Я. П. Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи / Я. П. Кодлюк // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 284–287, 289–290.
3. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути / В. М. Мадзігон // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 4.
4. Марциновська Є. Н. Основи предметно-практичного навчання глухих школярів / Є. Н. Марциновська. – М., 1985. – С. 8–9, 27, 34.
5. Марциновська Є. Н. Уроки предметно-практичного навчання в школі глухих / Є. Н. Марциновська, Т. В. Нестерович, Т. С. Зикова. – М., 2002. – С. 6, 11.
6. Мачача Т. С. Реалізація творчого потенціалу учнів основної школи у процесі трудового навчання / Т. С. Мачача // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 431–433.
7. Новченкова К. Д. Багатофункціональність сучасного підручника / К. Д. Новченкова // [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 501–503.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 64.
9. Савченко О. Я. Нова доба шкільної освіти / О. Я. Савченко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 32.
10. Трубачева С. І. Роль шкільного підручника у формуванні загальнонавчальних компетентностей учнів / С. І. Трубачева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / редкол. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 51.

References

1. Hilberh T. H. Suchasnyi pidruchnyk «Pryrodoznavstvo» dlia pochatkovoï shkoly: pytannia struktury ta orhanizatsiia zmistu / T. H. Hilberh, T. V. Sak // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 131, 135–136.
2. Kodliuk Ia. P. Kontseptualni osnovy pobudovy pidruchnyka dlia pochatkovoï shkoly / Ia. P. Kodliuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 284–287, 289–290.
3. Madzihon V. M. Pidruchnyk novoho pokolinnia: yakym yomu buty / V. M. Madzihon // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – № 1–4. – S. 4.
4. Martsynovska Ie. N. Osnovy predmetno-praktychnoho navchannia hlukhykh shkoliariv / Ie. N. Martsynovska. – M., 1985. – S. 8–9, 27, 34.
5. Martsynovska Ie. N. Uroky predmetno-praktychnoho navchannia v shkoli hlukhykh / Ie. N. Martsynovska, T. V. Nesterovych, T. S. Zyкова. – M., 2002. – S. 6, 11.
6. Machacha T. S. Realizatsiia tvorchoho potentsialu uchniv osnovnoi shkoly u protsesi trudovoho navchannia / T. S. Machacha // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 431–433.
7. Novchenkova K. D. Bahatofunktsionalnist suchasnoho pidruchnyka / K. D. Novchenkova // [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 501–503.
8. Savchenko O. Ia. Dydaktyka pochatkovoï osvity : pidruchnyk / O. Ia. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – S. 64.
9. Savchenko O. Ia. Nova doba shkilnoi osvity / O. Ia. Savchenko // Pidruchnyk XXI

stolittia. – 2003. – № 1–4. – S. 32.

10. Trubacheva S. I. Rol shkilnoho pidruchnyka u formuvanni zahalnonavchalnykh kompetentnostei uchniv / S. I. Trubacheva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / redkol. – K. : Ped. dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 51.

Шевченко В. Н.

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

В статье автор характеризует концептуальные основы и особенности построения учебников по предметно-практическому обучению для глухих детей. Рассмотрены актуальные проблемы проектирования школьного учебника и обоснованы требования к построению текста и методического аппарата в контексте образовательной реформы. Автор отмечает, что школьные учебники играют важную роль в учебно-воспитательном процессе и являются одними из основных средств передачи знаний. В них излагаются основы знаний в соответствии с образовательными стандартами и программами. Учебник является важным средством самосовершенствования учащихся, формирования их картины мира. Важное место в начальном звене обучения детей с нарушениями слуха занимает учебник по предметно-практическому обучению, которое является первым этапом трудового обучения.

Ключевые слова: реформирование системы образования; школьные учебники; дети с нарушениями слуха; предметно-практическое обучение; модернизация содержания образования.

Shevchenko V.

THE MODERN CONCEPT OF TEXTBOOKS WITH SUBJECT-PRACTICAL TRAINING FOR HEARING-IMPAIRED CHILDREN

The article describes the conceptual framework and features of textbooks on the subject and practical education for children with hearing impairment. Actual problems of textbook design and reasonable requirements for a text and analytical tools in the context of educational reform. The author notes that textbooks play an important role in the educational process and is one of the main means of transmission of knowledge. They are taught basic knowledge according to educational standards and programs. The textbook is an important means of self-improvement students form their world view. An important link in elementary education of children with hearing takes tutorial on object-practical training, which is the first stage of labor studies.

Quality textbook learning model must meet a specific stage of historical development. Updated paradigm of education at the present stage of development of national education recognized personality oriented education. So textbook of new generation should take into account the main features of this paradigm, focusing on the needs of the student, diagnostic base study, the prevalence of educational dialogue, collaboration and co-creation between students and teacher, the situation of choice and responsibility, concern for the physical and emotional well-being of the students, adapting techniques to education of the child, promotion of self-development and student. Thus, the quality manual should have some educational technology. It allows the teacher to perform logical and consistent presentation of educational material, and student gradually and firmly acquire knowledge and skills. Teacher training masters new technologies using the textbook.

The author notes that the use of innovative and modern technology is widely used in modern school. Because modern textbook should carry out methodological support for these technologies. It also should include implementation of existing learning technologies.

Also the author emphasizes the basic problems of modern textbooks and solutions.

Keywords: educational reform; textbooks; Children with hearing impairment; subject-practical training; modernization of educational content.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

С. М. Шевченко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу історії педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: shevchenko_s_n@ukr.net*

У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах національних меншин в умовах незалежної України (1991–2010); встановлено, що в досліджуваний період відроджувалася система освіти національних меншин; з'ясовано, що в ході реалізації урядової політики освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур; забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною, зокрема підручниками, посібниками, додатковою та методичною літературою мовами національних меншин; показано, що відбулися значні зміни в освіті національних меншин, а отже, стала звертатись особлива увага на тлумачення певних історичних подій для представників інших етносів України.

Ключові слова: підручники; рідна мова; розвиток; навчальні плани; школи національних меншин.

Постановка проблеми. Проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р. створило умови для відродження та розвитку освіти й культури національних меншин, реалізації прав громадян на доступ до культурних цінностей. Правовою основою формування державної етнополітики стали Декларація прав національностей України (1991), Закон України «Про громадянство» (1991), Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1991), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закон України «Про засади державної мовної політики» (2012) та ін. У Національній доктрині розвитку освіти наголошено на збереженні українських культурно-історичних традицій, вихованні шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживали в Україні, на формуванні культури міжетнічних і міжособистісних відносин [4, с. 51]. У ст. 6 Закону України «Про національні меншини в Україні» зазначено, що держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування і навчання рідною мовою, вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій, задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист всіх мов національних меншин.

Україна є однією з небагатьох країн Європи, де викладання здійснюють аж вісьмома мовами національних меншин. Наша держава виконує взяті на себе зобов'язання в рамках Ради Європи. Вони передбачені Європейською хартією регіональних мов або мов меншин і Рамковою конвенцією про захист національних меншин. Головним чинником, який забезпечує нині право представників національних меншин на освіту – це розвинута мережа загальноосвітніх навчальних закладів із мовами навчання національних меншин України. Взагалі в Україні тільки у школах вивчається 31 мова, у тому числі 19 мов національних меншин.

Законодавство України врегульовувало діяльність закладів освіти етноменшин для створення рівних умов громадянам у здобутті освіти, дотримання державних вимог стосовно її змісту, рівня та обсягу, стимулювання творчого пошуку науковців і педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз розвитку освіти національних меншин в Україні свідчить, що тривалий час освіта не мала повної національної свободи, внаслідок чого була приречена на відставання. Водночас вона була зброєю для боротьби за національні права, демократизацію та навчання рідною мовою. Вітчизняні розробники теоретичних основ освіти національних меншин висунули ідею, що поєднувала громадську освіту і полікультурність. Учені та науковці відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України запропонували декілька концепцій, методик, програм з української мови для шкіл, де навчалися неукраїномовні школярі, які переходили на українську мову навчання в середніх або старших класах. Вони, а також вчені інших відділів Інституту педагогіки НАПН України розробили підручники з української та російської мов для початкової та основної школи з українською та російською мовами навчання (І. Гудзик, В. Корсаков); з фізики для основної школи з українською та російською мовами навчання (М. Головка, Т. Засекіна); з мови іврит «Мова іврит. Усний курс» для 1-го класу та «Мова іврит. Буквар» для 2-го класу шкіл з українською мовою навчання (Н. Бакуліна); з української мови «Українська мова. Усний курс» для 1-х класів шкіл з польською, угорською, румунською мовами навчання та підручники з навчання грамоти («Буквар») для шкіл з угорською, румунською, польською мовами навчання, «Українська мова» для 3-х та 4-х класів шкіл зазначеного типу (О. Хорошковська, Н. Яновицька та ін.); з інтегрованого курсу літератури («Література (російська і світова)» для 5–8-х класів шкіл з російською мовою навчання (Л. Сімакова, В. Снегірьова). Крім цього, вчені-науковці (Л. Курач, В. Корсаков, Л. Сімакова та ін.) створили численні навчальні посібники, що стосувалися зазначених вище проблем з російської, ромської, новогрецької, болгарської, кримсько-татарської, української мов, івриту, російської та зарубіжної літератури тощо. Українське суспільство підійшло до розгляду концепції розвитку шкіл національних меншин. Основою концепції багатокультурної освіти мають визначатися підходи до концепції розвитку освіти етноменшин аналізуватися історичні надбання, сучасні умови та тенденції, враховуватись аспекти розвитку напрямів задоволення освітніх запитів.

У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. (проект) зумовлюється не лише проблема національної культури, але й потреба організації системи навчання етнокультури та різноманітних культур, виховання на її основі самобутності та різноманітності громадян держави, формування поваги та почуття гідності у представників усіх культур незалежно від расового або етнічного походження, віросповідання. Як зазначається в ній: «... метою впровадження Концепції є реалізація цілісної політики гуманітарного розвитку держави, відповідної національним пріоритетам, завданням модернізації суспільства та загальноєвропейським демократичним настановам у процесі удосконалення суспільства шляхом його наближення до потреб людини у всіх сферах суспільного життя, створення умов для максимального розвитку національної культури, розкриття творчо-продуктивного потенціалу й самореалізації кожної особистості відповідно до її духовних і матеріальних потреб та інтересів» [6, с. 1]. Державний стандарт базової і повної середньої освіти містив положення про те, що засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулювали стосунки між поколіннями, націями, сприяло естетичному та матеріально-етичному розвитку.

Проблема національно-культурного будівництва для шкіл національних меншин в Україні завжди була в полі зору науковців (Л. Березівської, Н. Дічек, В. Євтуха, О. Сухомлинської, М. Шульги та ін.; у дослідженнях В. Трощинського, І. Кураса, О. Майбороди та ін.) і нині вона є актуальною. Праці, присвячені теоретичним проблемам етнонаціональної політики, історії етносів, висвітлюють лише фрагментарно питання освіти та її регіональні особливості. Проте проблема створення підручників рідною мовою для загальноосвітніх навчальних закладів шкіл національних меншин у 1991–2010 рр. залишається малодослідженою.

Формулювання цілей статті. Мета статті – аналіз розвитку організації навчального процесу шкіл національних меншин; показ змісту підручників рідною мовою та процес забезпечення їх в умовах незалежної України (1991–2010).

Виклад основного матеріалу. У досліджуваний період функціонувала досить розгалужена мережа загальноосвітніх закладів освіти (російські, єврейські, польські, молдавські, угорські, двомовні, тримовні – українсько-румунські й українсько-російсько-румунські – та ін.) з рідною мовою навчання або вивченням рідної мови. Це були школи I, I–II, I–III ступенів, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї як державної, так і приватної та колективної форм власності. Їхня діяльність регламентувалася, насамперед, постановами Кабінету Міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР», «Про утворення Комітету у справах національностей при Кабінеті Міністрів УРСР» (1991); «Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України» (1992); Положенням Президії Академії наук УРСР «Про утворення відділу єврейської історії та культури» (1991), Типовим положенням про недільні школи (1992), Типовим статутом середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу

(1993), Інструкціями про організацію та діяльність гімназій і про організацію та діяльність ліцеїв (1996); Законами України «Про освіту», «Про національні меншини в Україні» (1992); Указами Президента України «Про Міністерство України у справах національностей, міграції і культів» (1993); Програмою розвитку освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.), Державною програмою відродження і розвитку освіти національної меншини на 1994–2000 рр. (1994) та ін.

Порівняно з попередніми роками у Концепції середньої загальноосвітньої школи Української РСР зазначалося, що «школа в Українській РСР будується як єдина, трудова, політехнічна на основі принципів гуманізму, демократії та інтернаціоналізму. Єдина школа діалектично поєднує національний та інтернаціональний зміст освіти, забезпечує доступ до скарбниць світової культури, необхідний рівень міжнаціонального спілкування» [10, с. 71].

Аналіз Типового статуту середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу (1993) свідчить, що діяльність будувалася на принципах доступності, гуманізму; рівності умов для кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями; диференціації змісту і форм освіти; єдності та наступності; безперервності й різноманітності; поєднання державного управління і громадського самоврядування тощо (пункт 5). Ознайомлення з ним засвідчило, що впродовж з 1991 по 1993 н. р. відбувалися зміни змісту загальної середньої освіти, розвитку видавничої справи для освітніх цілей, формування єдиних підходів до якості підручників, особливо історії, підготовки вчителів до використання їх у навчальному процесі тощо. У 1990 р. за рішенням Міністерства освіти УРСР розпочався активний процес переробки наявних у 80-ті рр. навчальних планів і програм, передусім з мовно-літературної та історичної освіти. На відміну від минулих років, у 1991 р. з української літератури було складено три варіанти програм; упроваджувалися українська мова в школах національних меншин, курси «Історія України» і «Географія України». У цих курсах зверталася увага на основи національної самосвідомості, прищеплювалася любов до рідної мови, повага до свого народу, його історії та культури. На думку вченої Л. Д. Березівської, «... національний компонент змісту освіти має включати знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси тощо. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах. У контексті національної культури формувалися й інтернаціоналізм як переконання, а не як агітаційна теза чи догматичне твердження. Найближча людині історія – це культура свого народу ...» [2, с. 373]. Національне самовизначення школи мало широко відображати національні елементи в її виховній діяльності, відродження краєзнавчої роботи у всіх можливих напрямках, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'яток історії, культури і природи, до засвоєння традиційних ремесла і народних промислів.

Зміни в шкільній освіті сприяли національному відродженню державності, культури, оновлювався зміст освіти (програм, підручників); в оформленні підручників робився акцент на «національних особливостях життя і побуту народів України» [3, с. 327]. Окрім підручників, було розроблено навчальні програми для 1–4 класів з українською, російською мовою навчання, з польської мови та читання, з ромської мови, болгарської, гагаузької, вірменської, новогрецької, словацької та чеської мов. В Україні ідея багатокультурності поверхово реалізовувалася в навчальній літературі та у виховних заходах загальноосвітньої школи. У навчальних планах шкіл національних меншин пропонувалося вивчення не лише таких предметів, як рідна мова, література, а й культури, традицій національних меншин. Вітчизняний стандарт базової і повної середньої освіти передбачав стисле вивчення культур національних меншин у таких освітніх галузях, як «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура», «Історія», «Іноземні мови» тощо [7, с. 136]. У підручниках з української мови і літератури, рідних мов і літератур через відповідний добір вправ, переказів, аналіз літературних текстів, дослідження біографії та творчості письменників учням надавалася можливість засвоювати культурні та духовні цінності як українського, так і інших народів. На відміну від попередніх років (1988/89 н. р.), у навчальних планах на 1990/91 н. р. збільшувався обсяг фольклорного матеріалу; школам і вчителям надавалося право наповнювати навчально-виховний процес специфікою регіону, рідного краю тощо.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що в Україні діяли спеціалізовані філіали Інституту інноваційних технологій і змісту освіти: у Дрогобичах – відповідали за розробку посібників, програм, підручників з польської; Чернівцях – румунської; Одесі – молдовської, болгарської; Ужгороді – угорської та словацької; Сімферополі – кримськотатарської, ромської та російської мов. Це підтверджується тим, що завдяки філіалам Інституту інноваційних технологій і змісту освіти відбувається краще забезпечення шкіл національних меншин. Так, навчальна література для шкіл з молдовською/румунською мовами навчання друкувалася молдовською/румунською з використанням кирилиці. Навчальні плани шкіл Чернівецької області з молдовським контингентом учнів мали назву: «Навчальний план загальноосвітньої школи з молдавською мовою навчання». Підручники з мови мали назву «Молдовська мова», а з літератури – «Молдовська література». Лише з 1992 р. відбувся перехід шкіл з молдовським контингентом учнів на навчально-методичне забезпечення, в основу якого лягла латиниця. Підручники з мови та літератури шкіл з молдовською мовою навчання стали називатися «Румунська мова» та «Румунська література». Мову друкування підручників було визначено як румунську. Підручниками користувались і в школах Одеської та інших областей, де навчалися учні молдовської національності. Згідно зі ст. 3 Протоколу про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти республіки Молдова, «... молдовська сторона, враховуючи свої можливості, надасть безкоштовно підручники з усіх навчальних дисциплін, методичні посібники і

художню літературу для дошкільних навчальних закладів і шкіл України з молдовською/румунською мовою навчання відповідно до заяви української сторони» [11, с. 127].

У навчальних планах для шкіл з молдовською мовою навчання мова визначалася як румунська, а курси рідної мови та літератури – як румунська мова і література відповідно до назв підручників, що видавало Міністерство освіти Республіки Молдова. Міністерство освіти і науки України випустило 45 назв видань навчально-методичної літератури для шкіл з румунською мовою навчання, яку було рекомендовано для використання в школах з молдовським контингентом. Також було видано підручники мовами національних меншин (з гуманітарних предметів), де зверталась увага на тлумачення певних історичних подій для представників інших етносів України. Підтвердженням цього є те, що у листопаді 1995 р. науковці відділу національних меншин Інституту педагогіки НАПН України досліджували науково-методичні засади змісту і конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової і основної школи. Упродовж двох років було створено нові підручники з російської мови для 2–10-х кл. шкіл з українською мовою навчання (І. Гудзик, В. Корсаков, Н. Пашківська); читання для початкових класів (І. Гудзик) та для 5–9-х кл. шкіл з російською мовою навчання (Н. Пашківська, В. Корсаков), з мови іврит для початкової школи (Н. Бакуліна). В усіх згаданих підручниках реалізовано особистісно орієнтований підхід до вивчення рідної мови.

Проведений аналіз підручників для шкіл мовами національних меншин свідчить, що впродовж 1991–1997 рр. в Україні видавалося близько 150 книжок. Серед них і методичні рекомендації щодо вивчення державної мови в школах України з угорською, румунською, польською й іншими мовами викладання (1997). Власне, завдяки випуску літератури різними мовами національних меншин (польська, словацька, чеська, угорська, румунська, вірменська, грузинська, урумська, роменська, іврит, ідиш, гагаузька, болгарська, німецька та кримськотатарська) відроджувалася мова, культура, історичні традиції. За тематикою видання вони розподілялися на: офіційні, підручники та навчальні посібники, довідники, художня і дитяча література [8, с. 63]. В Україні стало забезпечуватися право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою. У загальноосвітніх навчальних закладах з навчання мовами національних меншин створювалися умови для опанування державної мови. Передбачалися належні форми, засоби викладання і вивчення мов національних меншин. У 2004–2006 рр. було досліджено проблему змісту навчання української мови у школах I ст. з угорською, румунською і польською мовами навчання (О. Хорошковська) і розвиток навичок читання (Н. Присяжнюк) у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Розкрито наукові засади змісту навчання у початкових класах, зроблено відбір змісту мовного матеріалу з урахуванням особливостей рідної мови учнів і структурування у 1–4-х класах. Уперше до змісту навчання включено орієнтовний лексичний мінімум для засвоєння у 1–2-му класах і мовленнєві ситуації, необхідні для розвитку в учнів комунікативних умінь. Крім того, створено нові програми й підручники з української мови для 1–4-х класів шкіл з угорською, румунською,

молдовською і польською мовами навчання (Н. Яновицька, К. Повхан); розроблено лінгводидактичну систему навчання української мови у початкових класах ЗНЗ з угорською, румунською/молдовською, польською й російською мовами навчання. В основі цієї системи враховано лінгвістичні особливості української мови порівняно з рідними мовами дітей згаданих етнічних меншин України. Для реалізації нового змісту освіти створено комплект підручників (23) та методичних посібників з навчання української мови у початкових класах, а також 5 програм шкіл зазначеного типу. Усі підручники рекомендовано МОН України. На думку директора департаменту, навчальні заклади етноменшин забезпечувалися навчально-методичною, довідковою, художньою літературою; створювалися умови в цих закладах для опанування державної мови; перекладалися підручники з усіх предметів загальноосвітніх навчальних закладів мовами національних меншин [5, с. 1]. Однак наше дослідження засвідчило, що не всі школи національних меншин мали підручники рідною мовою. Наприклад, школи з польською мовою навчання (на Житомирщині), недостатньо були забезпечені підручниками з польської мови та читання, а також не вистачало підручників рідною мовою школам з болгарською мовою навчання (Одеська обл.) [5]. Тому, на нашу думку, забезпечення підручниками та навчальною літературою рідною мовою має бути своєчасне в усіх школах згаданого типу, у тому числі словників для загальноосвітніх навчальних закладів національних меншин. Крім того, сучасний підручник для шкіл національних меншин має відображати зміст шкільної програми для етноменшин і ширше тлумачення певних історичних подій з показом традицій, звичаїв, культури та побуту інших народів, що проживають на території України. Підручник повинен бути джерелом знань і мовленнєвого розвитку дитини, а отже, забезпечувати виховання особистості комунікативною, мовленнєвою, мовною, культурною, соціокультурною, діяльнісною компетенцією, де тематика змісту підручників відповідала б притаманним особливостям культури різних народів України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження свідчать, що незалежна держава в контексті політичних подій змінила систему навчання дітей національних меншин у розглядуваний період. Етномовна політика країни позитивно вплинула на формування змісту освіти національних меншин, зокрема на видання та забезпечення підручників і додаткової літератури рідною мовою різних типів шкіл, а саме: російською, польською, угорською, молдовською, єврейською, болгарською, ромською, гагаузькою, вірменською, новогрецькою, словацькою і чеською мовами навчання.

Проведене дослідження не претендує на повноту та вичерпність розгляду досліджуваної проблеми. Потребують вивчення такі історико-педагогічні проблеми, як навчально-виховний зміст підручників з польської мови для учнів середніх шкіл; підготовка вчителів до викладання у загальноосвітніх навчальних закладах шкіл з польською мовою навчання у нинішній час.

Використані джерела

1. Багатокультурність і освіта // Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 211 с.
2. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 342.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
4. Гончаренко Л. А. Полі культурна освіченість педагога: теорія і практика / Л. А. Гончаренко ; за ред. В. В. Кузьменка. – Херсон : РІПО, 2009. – 136 с.
5. Кононенко Ю. Освіта національних меншин: нові ініціативи Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/03/19/osvita-naczionalnix-menshin-novi-inicziativi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/>
6. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (проект). – Режим доступу: <http://www.lutskrada.gov.ua/actual/koncepciya-gumanitarnogo-rozvitku-ukrayini-na-period-do-2020-roku>
7. Мілютіна К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : монографія / О. К. Мілютіна. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2008. – 192 с.
8. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл УРСР на 1989/90 н. р. // Інформ зб. М-ва освіти УРСР. – 1989. – № 10. – С. 3–5.
9. Пилипенко Т. Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України (15 серпня 1992 р.) / Т. Пилипенко // Етнічний довідник : У 3-х ч. – К., 1997. – Ч. III. – 85 с.
10. Центральний Державний Архів Вищих Органів України (далі ЦДАВО України). – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 36. – Арк. 1–6.
11. ЦДАВО України. Протокол про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти республіки Молдова (21 січня 1992 р.). – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 28. – Арк. 24.
12. 15-та Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» 15 жовт. 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.undip.org.ua/search/index.php>

References

1. Bahatokulturnist i osvita // Perspektyvy zaprovadzhennia zasad polikulturnosti v systemi serednoi osvity Ukrainy. Analitychnyi ohliad ta rekomendatsii / za red. O. Hrytsenka. – K. : UTsKD, 2001. – 211 s.
2. Berezivska L. D. Reformy shkilnoi osvity v Ukraini u KhKh stolitti: dokumenty, materialy i komentari: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. : khrestomatiiia / L. D. Berezivska ; In-t pedahohiky NAPN Ukrainy. – Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2011. – S. 342.
3. Berezivska L. D. Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti : monohrafiia / L. D. Berezivska. – K. : Bohdanova A. M., 2008. – 406 s.
4. Honcharenko L. A. Poli kulturna osvichenist pedahoha: teoriia i praktyka / L. A. Honcharenko ; za red. V. V. Kuzmenka. – Kherson : RIPO, 2009. – 136 s.
5. Kononenko Yu. Osvita natsionalnykh menshyn: novi initsiatyvy Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/03/19/osvita-naczionalnix-menshin-novi-inicziativi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/>

6. Kontseptsiiia humanitarnoho rozvytku Ukrainy na period do 2020 roku (proekt). – Rezhym dostupu: <http://www.lutskrada.gov.ua/actual/koncepciya-gumanitarnogo-rozvitku-ukrayini-na-period-do-2020-roku>
7. Miliutina K. Polikultura osvita shkoliariv u Velykii Brytanii : monohrafiia / O. K. Miliutina. – Zhytomyr : Vyd-vo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka, 2008. – 192 s.
8. Navchalni plany dennikh zahalnoosvitnikh shkil URSR na 1989/90 n. r. // Inform zb. M-va osvity URSR. – 1989. – № 10. – S. 3–5.
9. Pylypenko T. Holovna spetsializovana redaktsiia literatury movamy natsionalnykh menshyn Ukrainy (15 serpnia 1992 r.) / T. Pylypenko // Etnichniy dovidnyk : U 3-kh ch. – K., 1997. – Ch. III. – 85 s.
10. Tsentralnyi Derzhavnyi Arkhiv Vyshchykh Orhaniv Ukrainy (dali TsDAVO Ukrainy). – F. 166. – Op. 17. – Spr. 36. – Ark. 1–6.
11. TsDAVO Ukrainy. Protokol pro spivrobitnytstvo mizh Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy ta Ministerstvom osvity respubliky Moldova (21 sichnia 1992 r.). – F. 5252. – Op. 1. – Spr. 28. – Ark. 24.
12. 15-ta Mizhnarodna nauko-vo-praktychna konferentsiia «Problemy suchasnoho pidruchnyka» 15 zhovt. 2015 r. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.undip.org.ua/search/index.php>

Шевченко С. Н.,

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ШКОЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ НЕЗАВИСИМОГО УКРАИНСКОГО ГОСУДАРСТВА

В статье проанализирована организация учебного процесса в школах национальных меньшинств в условиях независимой Украины (1991–2010); установлено, что в исследуемый период возрождалась система образования национальных меньшинств; выяснено, что в ходе реализации правительственной политики образование национальных меньшинств декларировалось на равенстве получения знаний, умений и навыков, обеспечении свободного развития национальных языков и культур; обеспечении потребностей этнических меньшинств учебной, в частности учебниками, пособиями, дополнительной и методической литературой на языках национальных меньшинств; указано, что произошли значительные изменения в образовании национальных меньшинств, а следовательно, стало обращаться особое внимание на толкование определенных исторических событий для представителей других этносов Украины.

Ключевые слова: учебники; родной язык; развитие; учебные планы; школы национальных меньшинств.

Shevchenko S.

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL LITERATURE FOR SCHOOLS OF NATIONAL MINORITIES AT THE STAGE OF THE FORMATION OF THE INDEPENDENT UKRAINIAN STATE

The article is dedicated to the problem of educational process organization in schools with teaching children in their mother-tongue under differentiation of general secondary school education in independent Ukraine (1991–2010); development of educational establishment's network of such type on territory of Ukraine is shown.

There was set that the educational system of ethnic groups has found its rebirth in an investigated period; it was found out that during realization of governmental politics ethnic groups education has declared the balance of knowledge and skills, in particular textbooks, textbooks, additional literature free development of national languages and cultures and supporting ethnic groups needs of educational and methodical literature in ethnic languages which paid attention to certain historical events version for other ethnic groups representatives in Ukraine.

It was des covered, that foundation and development of ethnic schools in a greed measure is

related to national politics that assists their further development and functioning; so, the state assures all ethnic groups right to national and cultural autonomy, in partly the use and education in mother tongue or study of the mother tongue in state educational establishments, the creation of national cultural establishments. It was marked the actuality of the proper facilities creation in order to develop all ethnic languages and cultures, their free usage in mother tongues in all spheres of public life. There were the changes of curricula for schools with Russian, Moldavian, Hungarian languages of education highlighted and there were elective and optional courses implementation emphasized. The actualization of the creation of appropriate conditions for the development of all national languages and cultures, their free use of their native languages in all spheres of public life. Changes are reflected in the creation of textbooks, teaching aids and curricula for schools with Russian, Moldovan, and Hungarian languages of instruction. The introduction of courses and electives, which acted at schools of national minorities and national-cultural societies where the native language of national minorities was studied.

The acted at schools of ethnic groups and at cultural societies, where the mother tongue of ethnic groups was studied; a transition from the optional study of the mother tongue to the introduction of it as educational subject and the creation of corresponding classes and schools is traced. It was set that under independent Ukraine (1991–2010) a government created the best facilities for mother tongue education in schools of ethnic groups, and also it was investigated, that ethnic groups which lived on territory of Ukraine in order of having cultural and common differences, and forms of mentality diversity in their correlation acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.

Keywords: textbooks; native language; development; curricula; schools for ethnic groups; schools with teaching children in their-tongue under.

УДК 37.015.31:316.46-053.5

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКО-ЛІДЕРСЬКИХ ТА ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Л. М. Шевчук,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу економіки та управління
загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: sh_l_m@ukr.net*

У статті уточнено визначення понять «управлінські здібності», «лідерські здібності», «підприємницькі здібності» молодших школярів. Розглянуто специфіку програмно-методичного забезпечення для розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей учнів початкової школи. Описано змістові лінії відповідної авторської програми курсу за вибором, які передбачають розвиток активності, ініціативи, здатності генерувати нові ідеї та запалювати ними інших; здатність до прогнозування, прийняття рішень, вміння планувати індивідуальну та колективну навчальну діяльність; здійснювати організацію, керівництво та координацію навчальної діяльності, контроль, корекцію отриманих результатів за необхідності; вміння налагоджувати контакти, спілкуватися з оточуючими, працювати в команді; формування умінь роботи із текстовою інформацією; виховання відповідних рис характеру та якостей особистості.

Ключові слова: управлінські здібності; лідерські здібності; підприємницькі здібності; розвиток молодших школярів; програмно-методичне забезпечення.

Постановка проблеми. Забезпечення потреб сучасного українського суспільства та економіки у талановитих лідерах, професіоналах-управлінцях та успішних підприємцях можливе завдяки здійсненню кропіткої роботи з розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей школярів, починаючи з молодшого шкільного віку, що потребує відповідного програмно-методичного забезпечення.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. У довідкових виданнях управлінські здібності визначено як «здібності, структура яких узагальнює організаторські і комунікативні здібності ...» [5].

У трактуванні О. Свіріна управлінські уміння школярів – це «система вмінь людини у галузі управління собою та оточуючими людьми для ефективного вирішення навчальних і життєвих проблем; ця система включає такі уміння як: аналізувати і систематизувати інформацію, визначати сутність проблеми, визначати ціль, планувати діяльність, розподіляти наявні ресурси, організовувати виконання запланованих заходів, контролювати і регулювати хід виконання роботи, оцінювати результати, досягати визначених цілей, узагальнювати і систематизувати отриманий у ході діяльності досвід» [4, с. 9]. Водночас науковець пропонує концептуальні положення та модель системи розвитку управлінських умінь школярів.

О. Яценко перелічує лідерські якості відповідно до основних функцій менеджера [7, с. 498]: планування – ентузіазм, рішучість, енергійність, здатність дивитися вперед, розвинена інтуїція, вміння діяти відповідно до ситуаційних змін, самоменеджмент; організація – вміння досягати результатів, самодисципліна, здатність приймати складні рішення в умовах дефіциту часу та відсутності надійної інформації, вміння ефективно спілкуватися, опірність до стресу, вміння розпоряджатися своїм часом; мотивування – впевненість, порядність, вміння вести за собою, самовдосконалення, здатність впливати на інших, вміння визначати та розвивати таланти, вміння вселити впевненість в успіх спільної справи; контроль – готовність надати підтримку, здатність дивитися уперед, чесність та цілісність, тактовність.

Д. Алфімов виділяє три визначальних (на його думку) компоненти лідерських якостей: загальні риси лідера як система його ціннісних орієнтирів і ставлення до навколишнього світу та людей; лідерська поведінка як умова взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки; ситуація, у якій діє лідер як передумова успішної діяльності. Науковець пропонує моделі наступності виховання лідерських якостей школярів молодшого, середнього, старшого шкільного віку [1]. Зокрема, 1–2 класи – це активність, здатність до товариських взаємин, уміння слухати співрозмовника; 3–4 класи – рішучість, готовність учня до самостійного виконання завдань, упевненість в собі.

І. Пескова вважає, що феномен лідерства і лідерських здібностей у молодшому шкільному віці обумовлений специфікою вікових та індивідуальних особливостей дитини, його активністю і «соціальною ситуацією розвитку», тому розроблена ним програма формування позитивних якостей лідера-школяра включає два напрями – роботу з дітьми, роботу з дорослими (педагогами і батьками).

А. Семенов виокремлює лідерські якості особистості (активність, відповідальність, самостійність, ініціативність, емоційна стійкість), необхідні для розвитку школярів молодших класів, та пропонує педагогічну модель для їх виховання засобами рухливих ігор.

За Й. Шумпетером підприємницькі здібності – це унікальна здатність просування інновацій за допомогою ризикового бізнесу. На думку А. Філіпенка, «підприємницька здібність – набір якостей, умінь, здібностей людини, що дозволяють йому знаходити і використовувати краще поєднання ресурсів для виробництва, продажі товарів, ухвалювати розумні послідовні рішення створювати і застосовувати новини, йти на допустимий, виправданий ризик» [6, с. 17].

Наразі описано аспекти готовності молоді до підприємницької діяльності (А. Філіпенко), формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності (Н. Побірченко), підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних закладів (О. Проценко), педагогічні основи підготовки старшокласників до підприємницької діяльності у приватному бізнес-ліцеї (Д. Алфімов).

Водночас недостатньо дослідженою є проблема програмно-методичного забезпечення розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей учнів початкової школи.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді специфіки програмно-методичного забезпечення розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Управлінсько-лідерські та підприємницькі здібності учнів початкової школи – це комплексне утворення, тому розроблення відповідного програмно-методичного забезпечення потребує ґрунтового підходу та врахування вікової специфіки молодших школярів, що враховано нами під час написання відповідної авторської програми курсу за вибором «Отамани». Зокрема, передбачено такі змістові лінії:

- розвиток активності, проактивності, ініціативи, здатності генерувати нові ідеї та запалювати ними інших, творчих здібностей школярів;
- розвиток умінь прогнозування, прийняття рішень, планування діяльності, здійснення самоорганізації та організації, керівництва та координації, контролю, корекції отриманих результатів (за необхідності);
- розвиток здатності до налагодження приязних стосунків, комунікативних умінь, формування умінь роботи в команді;
- формування умінь роботи із текстовою інформацією, створення власних текстів;
- виховання відповідних рис характеру та якостей особистості.

Розвиток активності, проактивності, ініціативи, здатності генерувати нові ідеї та запалювати ними інших, творчих здібностей учнів передбачає ознайомлення із поняттями «активна людина», «пасивна людина», «проактивність»; формування мотивації до вияву ініціативи, вправлення у доборі із запропонованих способів виявлення ініціативи після аналізу

запропонованих ситуацій, пропонування власних способів виявлення ініціативи; вибір або зміну позиції; розвиток здатності генерувати нові ідеї, використовуючи запропоновану інформацію та запитання, вміння надихати інших, використовуючи харизму, переконливі аргументи; формування мотивації до творчості та розвиток творчих здібностей школярів шляхом виконання завдань.

Школярі мають усвідомити важливість цілепокладання для керівника, лідера, підприємця, який ставить перед підлеглими цілі, обґрунтовує їх важливість, прослідковує за досягненням їх, оцінює результат.

Доцільним є ознайомлення учнів із різноманітністю цілей:

- довготривалі, середньострокові, короткотривалі (довготривалі цілі впливають на визначення середньотривалих, а ті – на формулювання короткотривалих цілей);
- важливі для усього людства, народу, групи людей, однієї людини;
- першочергові (невідкладні), наступні після першочергових, відстрочені;
- загальношкільні, загальнокласні, групові, індивідуальні (за кількістю учасників для досягнення);
- чітко сформульовані (описано результат, зміст, визначено часовий проміжок) або розмиті;
- реалістичні або нереалістичні;
- доступні, малодоступні або недоступні для досягнення та перевірки їх реалізації.

Поступово впроваджується вправління у добірці цілей (із запропонованих), самостійному формулюванні їх.

Молодші школярі ознайомлюються із поняттям «прогнозування»; важливістю прогнозування наступних подій для лідера, керівника, підприємця, механізмом прогнозування; видами прогнозування.

Учні початкових класів отримують уявлення про важливість та необхідність для лідера, керівника, підприємця сформованості уміння приймати рішення, ознайомлюються із механізмом прийняття рішення (аналіз, оцінка ситуації, пошук, виявлення можливих способів вирішення проблеми, вибір одного із варіантів, реалізація рішення, його корекція, якщо необхідно) та різними способами прийняття рішень, їхніми позитивними і негативними аспектами; типами рішень; способами (стратегіями) прийняття рішень, вимогами до рішень. Школярі мають усвідомити залежність якості управлінського рішення від кількості окреслених альтернатив, оптимальності поєднання жорсткості та гнучкості, відповідної інформації; важливість своєчасності рішення, корекції невдалого рішення та навчальний ефект помилкових рішень.

Доцільним є ознайомлення із поняттям «планування», його сутністю, механізмом планування (формулювання цілей, організація виконання, контроль), специфікою та відмінностями у плануванні індивідуальної та колективної діяльності, видами планування (попереднє або поточне,

короткострокове або перспективне, жорстке або гнучке, деталізоване або узагальнене, індивідуальне або колективне); із важливістю контролю, принципами його організації, видами контролю, специфікою корекції та вправлення у формуванні відповідних умінь.

Розвиток умінь організації, керівництва та координації, контролю, корекції отриманих результатів (за необхідності) здійснюється шляхом пояснень учителя і вправлення під час парної та групової роботи.

Важливим є розвиток здатності до налагодження приязних стосунків, комунікативних умінь молодших школярів, що передбачає формування вмінь встановлювати контакти; здійснювати підготовку до розмови для визначення та усвідомлення мети розмови, добору аргументів тощо (якщо можливо); усвідомлення важливості уміння слухати співрозмовника, виявляти до нього увагу, емпатії до співбесідника (налаштування на емоційний стан співбесідника), активність та доброзичливість під час розмови; намагатися не сперечатися; оптимально користуватися вербальними та невербальними засобами, стримувати інших від конфліктів, знати способи вирішення конфліктів, застосовувати їх на практиці.

Водночас відбувається ознайомлення з етикетними формулами. Школярі вправляються у використанні етикетних формул під час спілкування у парах, групах, рольових ігор, драматизацій.

Для формування умінь роботи в команді доцільним є ознайомлення учнів із такими моделями співпраці у парах:

- спільно-наслідувальна (гра «Вчитель – учень») – передбачає навчання учнем товариша (або товаришів) через наслідування;
- спільно-контрольовальна (гра «Виконавець – контролер») – містить контроль та корекцію учнем виконання навчального завдання товаришем;
- спільно-індивідуальна модель (гра «Скарбничка») – містить елементи одночасної індивідуальної роботи;
- спільно-рівноправна модель (гра «Партнери») – будується на партнерських стосунках школярів.

Важливою умовою ефективного застосування співпраці у групах є засвоєння та дотримання спеціальних правил.

Відповідно до програми курсу за вибором для розвитку управлінсько-лідерських і підприємницьких умінь учнів початкової школи «Отамани» доцільним є ознайомлення школярів із такими інтерактивними технологіями навчання:

- «Мікрофон» – учні по черзі висловлюються, отримуючи мікрофон;
- «Мозкова атака» – школярі накопичують ідеї за певним завданням;
- «Акваріум» – організація групової дискусії (за якою спостерігають інші учні) в центрі класу;
- «Триступеневе інтерв'ю» – учні беруть інтерв'ю один в одного (один запитує – інший відповідає, а третій записує);
- «Навчаючись – учусь» – школярі знайомляться з інформацією та розповідають про прочитане товаришеві (товаришам);

- «Думай сам – обговорення з партнером – обговорення у групі» – учні обдумують проблему самостійно, обмінюються думками спочатку у парах, а потім у групах;

- «Розворуши клас» – група обговорює проблему, далі один із учнів переходить у сусідню групу і доповідає про результати обговорення;

- «Карусель» – учні обговорюють проблему, сидячи у двох колах: внутрішньому (нерухомому) і зовнішньому (рухливому), за сигналом учні переміщаються і спілкуються з новим партнером;

- робота у групах із виконанням школярами ролей спікера (керівника групи), секретаря, доповідача;

- «Дерево рішень» – учні у групах заповнюють схему вирішення проблеми, яка не має однозначного рішення.

Формування умінь роботи з текстовою інформацією передбачає формування умінь її добирати, опрацьовувати, редагувати та конструювати тексти, а також створювати власні.

Для ефективного розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей учнів початкової школи необхідним є виховання, розвиток таких рис характеру та якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, упевненість у собі, сміливість, рішучість, старанність, відповідальність, самостійність, доброзичливість, чуйність, здатність до емпатії, уважність, дисциплінованість тощо.

Висновки. Розроблену нами програму курсу за вибором для розвитку управлінських та підприємницьких здібностей молодших школярів «Отамани» побудовано за концентричним принципом, вона передбачає ознайомлення учнів із системою понять та практичне вправління, що сприятиме ефективному розвитку відповідних умінь, вихованню рис та якостей особистості. Водночас необхідним є розроблення навчально-методичного забезпечення для реалізації курсу за вибором.

Використані джерела

1. Алфімов Д. В. Структура лідерських якостей особистості школяра / Д. В. Алфімов. – Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2010. – № 6 (41). – С. 35–44.
2. Калініна Л. М. Сутність феномена управління / Л. М. Калініна // Директор школи: Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
4. Свирин А. А. Социально-педагогические условия развития управленческих умений у школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Свирин. – М., 2007. – 220 с.
5. Тлумачний словник психологічних термінів [Електронний ресурс] // Психологічний портал Smerfero. – Режим доступу: <http://smerfero.com/dictionary/upravlinski-zdibnosti>
6. Філіпенко А. В. Готовність молоді до підприємницької діяльності як філософсько-педагогічна проблема / А. В. Філіпенко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Вип. 3. – С. 13–18.
7. Яценко О. М. Лідерські якості в структурі складових компетентностей менеджерів / О. М. Яценко // Молодий вчений. – № 6 (33). – 2016. – С. 496–501.

References

1. Alfimov D. V. Struktura liderskykh yakosti osobystosti shkoliara / D. V. Alfimov. – Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. – 2010. – No 6 (41). – S. 35–44.
2. Kalinina L. M. Sutnist fenomena upravlinnia / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly: Ukraina. – 2000. – No 2. – S. 26–33.
3. Pometun O. I. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. posibn. / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko ; za red. O. I. Pometun. – K. : A.S.K., 2006. – 192 s.
4. Svirin A. A. Social'no-pedagogicheskie uslovija razvitija upravlencheskih umenij u shkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Aleksandr Aleksandrovich Svirin. – M., 2007. – 220 s.
5. Tlumachnyi slovnyk psykholohichnykh terminiv [Elektronnyi resurs] // Psykholohichniy portal Smerfero. – Rezhym dostupu: <http://smerfero.com/dictionary/upravliniski-zdibnosti>
6. Filipenko A. V. Hotovnist molodi do pidpriemnytskoi diialnosti yak filosofsko-pedahohichna problema / A. V. Filipenka // Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika. – 2009. – Vyp. 3. – S. 13–18.
7. Yatsenko O. M. Liderski yakosti v strukturi skladovykh kompetentnostei menedzheriv / O. M. Yatsenko // Molodyi vchenyi. – No 6 (33). – 2016. – S. 496–501.

Шевчук Л. Н.

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКО-ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье уточнено определение понятий «управленческие способности», «лидерские способности», «предпринимательские способности» младших школьников.

Рассмотрена специфика программно-методического обеспечения для развития управленческо-лидерских и предпринимательских способностей младших школьников. Описаны содержательные линии соответствующей авторской программы курса по выбору, которые предусматривают развитие активности, инициативы, способности генерировать новые идеи и зажигать ими других; способность к прогнозированию, принятия решений, умение планировать индивидуальную и коллективную учебную деятельность; осуществлять организацию, руководство и координацию учебной деятельности, контроль, коррекцию полученных результатов при необходимости; умение налаживать контакты, общаться с окружающими, работать в команде; формирование умений работы с текстовой информацией; воспитание соответствующих черт характера и качеств личности.

Ключевые слова: управленческие способности; лидерские способности; предпринимательские способности; развитие младших школьников; программно-методическое обеспечение.

Shevchuk L.

CONTENT FEATURES OF THE CURRICULUM FOR THE DEVELOPMENT OF MANAGEMENT, LEADERSHIP AS WELL AS ENTREPRENEURIAL SKILLS OF THE JUNIOR PUPILS

The article specifies the definition of the terms *management skills*, *leadership*, *entrepreneurial skills* of the junior pupils.

The content features of the curriculum for the development of management and leadership as well as entrepreneurial skills of the pupils of the "Otaman (chieftain)" primary school were considered. In particular, the author describes the content lines of the curriculum: the development of the junior schoolchildren's activity (which turns into proactiveness), initiative, ability to generate new ideas and inspire others with them; ability to targeting (acquaintance with the kinds of purposes, objectives formulation, the choice of the highest priority objectives), forecasting

(individual or collective forecasting, various scenarios of the sequence of the events); decision making (making individual or collegiate choice of alternatives, formulation of possible solutions); planning (nature, specificity and differences in the planning of individual and collective activity, types of planning); ensuring organization, management and coordination of training activities; control (its nature and types); improving negative sides, if necessary; ability to establish contacts, communicate with others (using etiquette formulas for communication), teamwork (following the rules of the group (pair) work, applying different models of cooperation, interactive learning technologies); forming skills of working with text information (conduct search and processing it, creating one's own texts); developing relevant personality traits (mental ballast, stress resistance, energy, determination, enterprise, responsibility, sociability, etc.).

Keywords: management skills, leadership skills, entrepreneurial skills, development of junior pupils, curriculum.

УДК 373.5.014:061

АДАПТАЦІЯ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ПІДРУЧНИКА В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

О. М. Шпарик,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: shparyk@mail.ru

Стаття розкриває засадничі положення американських вчених щодо проблеми диференціації навчання та її забезпечення в системі середньої шкільної освіти США. Визначено, що диференціація навчання досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей та врахування психологічних особливостей сприйняття навчального матеріалу. З'ясовано, що суттєвою особливістю технології диференціації навчання є її зв'язок з навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу, а провідна роль в реалізації диференційованого підходу належить підручнику. Виокремлено основні вимоги до створення сучасного американського підручника, адаптованого до диференційованого процесу навчання.

Ключові слова: диференційоване навчання; підручникотворення; середня шкільна освіта; США.

Одним із важливих напрямів реформування шкіл в Україні є гуманізація сучасної освіти. Сьогодні відбувається перебудова навчально-виховного процесу на користь тих форм навчання, які не просто забезпечують учнів нагромадженням знань, умінь та навичок, а створюють умови для формування у майбутніх фахівців здатності до самостійного прийняття рішень, розвивають у них готовність до самоосвіти, відповідальність за свою освіченість і рівень знань [1]. Особистісно орієнтоване навчання, що сприяє розумовому, моральному, емоційному і фізичному розвитку учня, розкриттю його творчих можливостей, забезпеченню різноманітних умов для становлення індивідуальності дитини з урахуванням її вікових особливостей – головна цільова установка передових загальноосвітніх шкіл. Утвердження особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти зумовлює

необхідність використання диференційованого навчання.

Питання диференційованого підходу до навчання дітей як загальнопедагогічне та загальнодидактичне явище нині є ключовою темою обговорення та дискусій навколо організації та змістового наповнення шкільного навчання не лише в Україні, але й у світі. Формування глибоких і міцних знань у процесі навчання основам наук доповнюється розумінням шляху, який до цього веде. Не менш важливим ніж результат стає і процес його досягнення, оскільки учень не тільки отримує знання і вчиться їх застосовувати, але й вступає у процесі навчання у складні відносини зі світом і людьми, змінюючи їх і змінюючись сам. Суспільству стає важливим не лише кількісний показник знань, засвоєних учнем, не лише те, чого він навчився, але й яким чином відбувалося засвоєння знань та вироблення навичок, як при цьому формувалася його особистість, що у навчальному процесі він зробив під керівництвом вчителя, а що навчився робити самостійно, як вчителю вдалося сформувати у нього певне ціннісне ставлення до життєвих явищ. Від випадкового, епізодичного обліку особистісних характеристик учнів школа прийшла до необхідності створення системи індивідуальних програм навчання і виявлення рівнів навченості кожного, вітається варіативність у викладанні предметів, розроблено альтернативні навчальні програми, створено різні типи шкіл і профільні класи, освоюється практика введення елективних курсів.

Модернізуючи школу у площині вимог нового часу, освітяни повинні вивчати ефективні та малоефективні практики інших народів для використання їх з огляду на позитивні результати. Вирішення назрілих проблем української шкільної освіти також неможливе без звернення до прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема до досвіду США, де педагогічні технології пройшли практичну еволюційну апробацію.

У сучасній американській педагогіці диференціація навчання стала об'єктом дослідницької уваги С. Д. Аллана (S. D. Allan), Т. Баумгартнера (T. Baumgartner), Р. Е. Гейбл (R. A. Gable), М. Грега (M. Gregg), Е. Еліс (E. Ellis), П. Клас (P. Kluth), Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown), М. Рока (M. Rock), К. Томлінсон (C. Tomlinson), К. Тесо (C. Tieso), Т. Холла (T. Hall) та інших.

Американські науковці визначають термін «диференційоване навчання» як організацію навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу і вживають його у двох значеннях: *differentiated instruction* – диференційоване викладання, що здійснюють учителі стосовно дітей; *differentiated learning* – диференційоване навчання, що здійснюється учнями [2]. На думку провідної вченої із питань диференційованого навчання у США К. Томлінсон (C. Tomlinson), диференціація – це підлаштування навчання під задоволення індивідуальних потреб учнів, а також здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби [4].

Диференційований процес навчання – це широке використання різних форм, методів навчання і організації навчальної діяльності на основі

результатів психолого-педагогічної діагностики навчальних можливостей, нахилів та здібностей учнів, використання яких створює сприятливі умови для розвитку особистості в освітньому процесі. Основне завдання диференційованої організації навчальної діяльності – розкрити індивідуальність, допомогти їй сформуватися, проявитися, знайти вибіркового підхід та виробити стійкість до соціальних впливів.

Застосування диференційованого підходу до школярів у кінцевому результаті спрямоване на те, щоб кожний учень оволодів певним мінімумом знань, умінь та навичок, затверджених нормативним освітнім стандартом. Проте постійне дотримання «єдності вимог» на всіх етапах навчального процесу до всіх учнів без урахування особливостей їхнього індивідуально-психологічного розвитку гальмує нормальне навчання, стає причиною відсутності навчальних інтересів. Диференціація навчання повинна бути гнучкою і рухливою, що дає змогу вчителю у процесі навчання віднайти індивідуальний підхід до кожного учня і, зокрема, сприяти загальній активізації класу. З одного боку, вона враховує рівень розумового розвитку, психологічні особливості учнів, абстрактно-логічний тип мислення, а з другого – бере до уваги індивідуальні запити учня, його можливості та інтереси у конкретній освітній галузі.

Навчальна диференціація передбачає поділ учнів на групи за певними критеріями (традиційно учнів поділяють за загальними і спеціальними особливостями, за інтересами, схильностями, рівнем навченості, розвитком інтелектуальних і творчих здібностей, за проектованою професією тощо). Іншим, не менш важливим, аспектом є різна побудова процесу навчання у таких групах. Диференціація навчання досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей, що практикується різними способами: диференційовані домашні завдання, необов'язкові завдання, додаткові індивідуальні завдання. Різномірні завдання, складені відповідно до можливостей учнів, сприяють доброзичливому мікроклімату в класі. У дітей виникає почуття задоволення після кожного вірно розв'язаного завдання. Успіх, що приходить після подолання труднощів, дає потужний імпульс підвищенню пізнавальної активності. В учнів з'являється впевненість у своїх силах, вони вже не відчують страху перед новим завданням, ризикують спробувати свої сили в незнайомих ситуаціях, беруться за розв'язування завдань більш високого рівня.

Здійснення диференціації вимагає особливої культури, підготовки педагогів, порівняно малої наповнюваності класів, постійного зв'язку з батьками, продуманої організації праці та відпочинку педагогів і учнів, особливої атмосфери співпраці, взаєморозуміння, доброзичливості, а також визначеного стилю спілкування і відносин між усіма учасниками освітнього процесу. Створення умов для розвитку особистості, вмиле застосування прийомів і способів навчальної диференціації робить педагогічний процес природовідповідним, тобто такий, що максимально сприяє формуванню та розкриттю особистості дитини, її унікальних рис та якостей.

Суттєвою особливістю технології диференціації навчання є її зв'язок з навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу, а провідна роль в реалізації диференційованого підходу належить підручнику. Підручник – основна навчальна книга, що містить ключові відомості з тієї чи іншої дисципліни. Сучасний підручник – явище набагато універсальніше, крім основного набору знаків, понять, термінів, дат тощо, він повинен містити комплект різноманітних додаткових матеріалів, а також пропонувати усі можливі стратегії їх використання. Будь-який підручник складається з двох основних компонентів – змістового (авторський текст) і методичного – системи завдань, способу організації тексту, ілюстративного матеріалу (рисунок, фото, діаграми, схеми, офіційні й архівні документи). Як допоміжний можна виокремити третій компонент – технічне виконання – це поліграфічне оформлення, способи виділення особливо важливих місць, довідковий матеріал тощо.

Підручник як основний освітній ресурс використовується майже у кожній предметній області, навчальній дисципліні, на будь-якому етапі навчального процесу. Проте деякі учні не в змозі отримати рівний доступ до його змісту через свої суб'єктивні причини: різний тип сприйняття інформації (наприклад, для деяких учнів зорові образи несуть більше інформації і краще сприймаються ніж друковані тексти), проблеми з читанням та набуттям відповідних навичок для синтезу та аналізу інформації, нерідна мова навчання тощо. Крім того, в одному класі можуть займатися абсолютно різні за своїми здібностями діти: одні враз вирішують нестандартні завдання, інші – з великими труднощами освоюють мінімальний стандарт. Завдання учителя – розвинути уміння учня працювати з підручником, опрацьовувати математичні тексти, шукати і використовувати додаткову навчальну інформацію, критично оцінювати здобуту інформацію та її джерела, виокремлювати головне, аналізувати, робити висновки, використовувати отриману інформацію тощо. Тому більшість педагогів у загальній шкільній освіті США, які використовують диференціацію у навчальному процесі, повинні адаптувати підручники таким чином, щоб школярі з різними навичками читання і рівнем розуміння тексту могли навчатися в одному класі. Для деяких учнів адаптовані підручники є саме тією якісною відмінністю у досвіді між частковим включенням у навчальний процес та повною інтеграцією. Адаптовані підручники спонукають учнів з різними навчальними можливостями та потребами до більш глибокого та осмисленого навчання.

Диференціація змісту освіти реалізується в матеріалах підручника по-різному: у системах і підсистемах вправ, за допомогою особливої організації теорії, розробки та реалізації особливих принципів відбору дидактичного матеріалу, цілеспрямованої етапності під час формування провідних навичок, умінь та компетенцій. Таким чином, не тільки змістовно забезпечується просування високомотивованих, обдарованих учнів, а й менш підготовленим надається можливість розвиватися.

Американські педагоги-практики, які спеціалізуються у

диференційованому викладанні (differentiated instruction), зазначають, що процес адаптації підручників під потреби диференційованого класу може вимагати внесення змін у сам текст, створення доповнень до тексту або надання учням стратегій до вивчення матеріалу будь-яким іншим способом [3].

Вважається, що змістовий компонент (контент) підручника є визначальним. Хорошим текстовим матеріалом є той, який при високому рівні науковості доступний для користувачів тієї чи іншої вікової категорії. До того ж вкрай важливо, щоб він був збалансованим і написаним доступною мовою, тобто цікаво викладав основні факти і містив доступні тлумачення основних понять. Будь-який навчальний текст повинен відповідати таким критеріям: адекватність, швидкість і міцність сприйняття учнями навчальної інформації. Для реалізації принципу швидкості та міцності сприйняття навчальної інформації в посібнику повинні використовуватися графіки, таблиці, діаграми, схеми, які підсилюють інтенсивність сприйняття навчального матеріалу.

Однією з найпоширеніших адаптацій диференційованого підручника є підлаштування його контенту під вік, досвід, здібності або рівень навченості дитини. Цілі сторінки або глави може бути опущено або скорочено. Інші частини тексту можуть бути адаптовані у декілька способів:

- переписування уривків, розділів або глав (спрощення стилістики мови, або її ускладнення);
- скорочення або/і перегруповування окремих уривків, розділів та глав;
- виділення або/і підкреслення окремих речень та абзаців, які доповнюють текст більш складним чи більш легким матеріалом з інших джерел на ту ж саму тему;
- узагальнення змісту у виділених абзацах;
- виокремлення основних тез, понять (для того, щоб допомогти учням зосередитися на найбільш ключових концепціях, представлених у кожному окремому розділі підручника, викладач разом з класом вирішує, які поняття, терміни та ідеї є найбільш важливими, потім надає їх у вигляді списку і просить їх знайти у тексті, або просить учнів виділити їх на кожній сторінці тексту розділу чи наклеїти стікери під незрозумілими або важливими на їхню думку уривками текстів);
- роздрібнення тексту (кожний розділ підручника розподіляється на фрагменти, виокремлюються найважливіші елементи, доповнюються візуальною або/та аудіоінформацією і створюється афіша (poster) чи презентація);
- створення своєї версії текстів уривків, розділів або глав після прочитання оригінального тексту підручника (прочитати текст, виокремити основні ідеї, «озброїти» новий матеріал будь-якими графіками, малюнками, таблицями, презентаціями та ін. для запам'ятовування інформації);

– використання принципу «показати замість прочитати» (багато учнів легше розуміють текст, доповнений великою кількістю візуальної інформації);

– використання принципу «розказати замість прочитати» (коли час і ресурси дозволяють, учитель може зачитувати частини підручника цілому класу або окремим учням для набуття навичок активного слухання, також можна створити своє власне аудіо, адаптоване під окремі цілі);

– доповнення текстів підручника додатковими матеріалами, які допоможуть зрозуміти зміст курсу на більш високому рівні (наприклад, використання матеріалів з альтернативних підручників дає можливість учням зіставити способи подання матеріалу, осмислити іншу точку зору і критично аналізувати другорядні джерела);

– навчання у кольорі (для того, щоб учню краще зосередитися на важливому контенті, вчитель може розробити певний тип колірної системи для тексту, наприклад, синім кольором можна виділяти терміни; жовтим – ключові ідеї, які можуть бути на тестах; зеленим – цікаві деталі тощо);

– спеціальні нагадування (під час викладення матеріалу вчителю доводиться звертатися до навчальної інформації, засвоєної раніше, і немає жодної впевненості у тому, що студент пам'ятає її, тому в текст доцільно вставляти спеціальні нагадування; також можна широко використовувати посилання і різні покажчики, розміщені у кінці підручника, що допомагають швидко знайти засвоєний раніше матеріал).

Іноді вчителі можуть залучати до співпраці учнів. Наприклад, учням з об'ємним знанням і досвідом у визначеному питанні пропонують створити набір коротких нотаток, які можуть бути використані учнями, що потребують засвоєння менш складного матеріалу, ніж це передбачено підручником. Сильним учням, які потребують більш складних завдань, також можуть запропонувати зробити дослідження, а потім матеріал дослідження внести до тексту у розділі підручника. Учні з художніми та мистецькими здібностями викладачі можуть доручити створення додаткової візуальної та аудіоопори за кожним розділом. Для того, щоб текст став менш складним, в якості альтернативи його можна супроводжувати або частково замінити на картинку, діаграму або інші графічні зображення, які можна знайти в журналах, газетах, Інтернеті (наприклад, Google Images), або записати на аудіоносії частини текстів.

Деякі американські педагоги додають, для того, щоб «слабкі» учні не були приречені на хронічне відставання і не втрачали інтерес до навчання, у підручнику має бути вибудовано систему диференційованої педагогічної допомоги, яка охоплює:

- типові вправи;
- пам'ятки (для підготовки усного виступу, есе тощо);
- формулювання-інструкції для виконання завдання;
- попередження про типові помилки, неправильні підходи під час виконання завдання тощо;

- розгорнуті або короткі плани усних або письмових висловлювань;
- правила, схеми, моделі, на які учень може спиратися під час виконання завдань;
- додаткову допомогу у вигляді малюнків, схем, алгоритмів виконання завдання;
- вказівки на аналогічні завдання, виконані раніше;
- відповіді (ключі) або результати виконання завдання;
- наведення на правильне рішення певною асоціацією;
- постановку навідних питань;
- виділення складових частин в складному завданні тощо.

Американські стандарти до підручників вимагають, щоб навчальний матеріал подавався цікаво, послідовно, відповідав канонам навчальної літератури (висока якість написання тексту: доступність, точність формулювань, чіткість графічного матеріалу). Крім того, навчальна література поділяється на дві основні категорії: перша – навчальна література дошкільної освіти та початкової школи, що відповідає стандартам видавництва; друга – навчальна література для середньої та старшої школи (починаючи з 6 класу підручники з історичних, соціальних, природничих та технічних дисциплін), що друкується за стандартами науково-популярних видавництв.

Підсумовуючи наведене вище, зазначимо, що сучасний американський підручник, адаптований до диференційованого процесу навчання, повинен відповідати таким вимогам: забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей (різномірні завдання, доповнення текстів підручника додатковими матеріалами); врахування психологічних особливостей сприйняття навчального матеріалу (спеціальні нагадування, попередження про типові помилки, додаткова допомога, вказівки, інструкції до виконання завдання тощо); підсилення інтенсивності сприйняття навчального матеріалу (візуалізація інформації, створення аудіозаписів, розробка системи кодованої інформації тощо). Процес адаптації підручників під потреби диференційованого класу може вимагати внесення змін у сам текст (переписування, роздібнення, скорочення та перегруповування окремих уривків, розділів та глав; узагальнення змісту; виокремлення основних тез, понять; створення своєї версії текстів тощо), створення доповнень до тексту. Крім того, підручник повинен відзначатися ґрунтовним і зрозумілим викладенням матеріалу, що відповідає програмі дисципліни, відповідати принципу системності (враховувати ретроспективи і перспективи сформованих знань, умінь і навичок, враховувати міжпредметні зв'язки досліджуваного матеріалу), забезпечувати просування високомотивованих, обдарованих учнів і надавати можливість розвиватися менш підготовленим.

Використані джерела

1. Гривнак Б. Парадигма особистісно-орієнтованого навчання на початку нового століття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_42_14.pdf
2. Hall, T. Differentiated instruction / Tracey Hall. – Wakefield, MA: CAST, 2002 [Online]. Available: www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
3. Kluth, P. Differentiated Instruction: rewriting history, and nine other ways to adapt textbooks. Available: <http://www.paulakluth.com/readings/differentiating-instruction/rewriting-history-and-nine-other-ways-to-adapt-textbooks/>
4. Tomlinson, C. A., Allan, S. D. Leadership for differentiating schools and classrooms / Tomlinson, Carol Ann; Allan, Susan Demirsky. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. – 180 p.
5. Tomlinson, C. A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.) / Carol Ann Tomlinson. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. – 2001. – 124 p.

References

1. Ghryvnaк B. Paradyghma osobystisno-orijentovanogho navchannja na pochatku novogho stolittja [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_42_14.pdf
2. Hall, T. Differentiated instruction / Tracey Hall. – Wakefield, MA: CAST, 2002 [Online]. Available: www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
3. Kluth, P. Differentiated Instruction: rewriting history, and nine other ways to adapt textbooks. Available: <http://www.paulakluth.com/readings/differentiating-instruction/rewriting-history-and-nine-other-ways-to-adapt-textbooks/>
4. Tomlinson, C. A., Allan, S. D. Leadership for differentiating schools and classrooms / Tomlinson, Carol Ann; Allan, Susan Demirsky. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. – 180 p.
5. Tomlinson, C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.) / Carol Ann Tomlinson. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. – 2001. – 124 p.

Шпарик О. М.

АДАПТАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО АМЕРИКАНСКОГО УЧЕБНИКА В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья раскрывает основные положения американских ученых по проблеме дифференциации обучения и ее обеспечения в системе среднего школьного образования США. Определено, что дифференциация обучения достигается путем обеспечения каждого ученика нагрузкой, которая соответствует его индивидуальными возможностями и учитывает психологические особенности восприятия учебного материала. Установлено, что существенной особенностью технологии дифференциации обучения является ее связь с учебно-методическим обеспечением образовательного процесса, а ведущая роль в реализации дифференцированного подхода принадлежит ученику. Выделены основные требования к созданию современного американского учебника, адаптированного к дифференцированному процессу обучения.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; требования к учебнику; среднее школьное образование; США.

Shparyk O.

ADAPTATION OF THE MODERN AMERICAN TEXTBOOK UNDER CONDITIONS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION

The article discloses the basic guidelines of American educators on the problem of Differentiated Instruction (DI) and its providing for the U.S. secondary education system. They define

differentiation as a teacher's reacting responsively to a learner's needs. The goal of a differentiated classroom is maximum student growth and individual success. An essential feature of DI technology is relationship with the educational and methodological literature support, and a leading role belongs textbook. In almost every subject area, in nearly every grade level, students are expected to use a textbook as a resource. Many, however, are unable to access the content in their textbook due to struggles with reading and related skills such as information processing. Therefore, teachers in differentiated classrooms must adapt textbooks so that students with different reading and comprehension levels can learn classroom content. For some students, these adaptations are the difference between mere inclusion in a learning experience and true and meaningful participation in a learning experience. Content may need to be changed to better fit the learners' age, experiences, abilities, or reading level. Whole pages or chapters may be omitted or shortened for some of these learners. Other pieces of the text may simply be adapted. Adapting textbooks may involve making changes to the text itself (rewriting, cutting out or crossing out, highlight or emphasize certain passages, sections, or chapters; created own version of the text etc.), supplementing the text (create additional visual and audio supports), or giving students strategies to learn the material in some other way (provide additional materials that will boost learning, fracture the chapter, develop some type of color system for the text etc.). When adjustments in lesson materials, content, and delivery are made, students with a range of different learning strengths and needs profit.

Keywords: differentiated instruction; adapting textbook; secondary school education; the United States.

УДК 37.091.64:821.161.2

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ

Т. О. Яценко,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: tamilakod@ukr.net*

У статті висвітлено особливості вітчизняного процесу підручникотворення з літератури. Розкрито дидактико-методичний аспект підручника української літератури в історичному контексті освітніх ідей. Проаналізовано методичний внесок у розвиток теорії та історії підручника української літератури таких діячів освіти і культури як Б. Грінченко, О. Дорошкевич, В. Коряк, Т. Бугайко і Ф. Бугайко, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин, О. Бандура. Наголошується, що продуктивне використання прогресивних методичних здобутків попередніх історичних періодів сприятиме розробленню сучасної стратегії конструювання й використання навчальної книги в шкільній літературній освіті.

Ключові слова: загальноосвітня школа; українська література; підручник; навчальний матеріал; художній твір.

Постановка проблеми. Реформування шкільної літературної освіти потребує оновлення її змістового й процесуального компонентів, зокрема підготовки якісного навчального забезпечення. Важливість означеної проблеми обумовлює необхідність системного підходу до вивчення процесу вітчизняного підручникотворення. Об'єктивний критичний аналіз досвіду створення

підручників української літератури є важливим чинником розроблення сучасної стратегії конструювання, експертизи й упровадження навчальної літератури в галузі загальної середньої освіти.

Таким чином, продуктивне використання прогресивних здобутків минулого у контексті результативного наповнення змісту, форм і методів сучасної методики навчання літератури та оптимального забезпечення її практичних результатів обумовлюють вибір теми статті.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає можливість простежити розвиток підручникотворення в історичному й теоретико-методичному аспектах. Так, теорію шкільного підручника, його роль у навчально-виховному процесі та дидактичні можливості розроблювали вчені Н. Бібік, Н. Буринська, М. Бурда, І. Гудзик, Н. Матяш, О. Савченко, О. Пометун, О. Хорошківська, Г. Шелехова та інші. Окремі аспекти розвитку шкільної навчальної літератури розглядалися в історико-педагогічних та методичних працях Л. Базиль, Л. Березівської, Н. Богданець-Білокаленко, Н. Волошиної, О. Мазуркевича, В. Оліфіренка, О. Семеног, О. Слоньовської, Б. Степанишина, О. Сухомлинської, П. Хропка, В. Цимбалюка, в яких висвітлено етапи підручникотворення з літератури та його теоретичні основи від доби Київської Русі й до початку ХХІ ст.

Важливим здобутком у розвитку теорії та історії підручника української літератури є напрацювання О. Бандури. У контексті новітніх освітніх завдань актуальним залишаються твердження науковця про те, що підручник «має бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати і міцно запам’ятовувати навчальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля у потрібне русло» [1, с. 12].

Питання використання підручника української літератури як активного засобу літературного навчання, що орієнтує вчителя на застосування раціональних прийомів організації пізнавальної діяльності учнів-читачів, досліджував Є. Пасічник.

Проблемі створення якісних підручників української літератури в умовах модернізації шкільної літературної освіти присвячені праці Н. Логвіненко, Р. Мовчан, Є. Пасічника, Г. Семенюка, О. Слоньовської, Б. Степанишина, В. Цимбалюка, А. Фасолі, В. Шуляра та інших.

Мета статті – представити історико-методичний огляд вітчизняного процесу підручникотворення в шкільній літературній освіті щодо продуктивного використання методичної спадщини в умовах оновлення української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На різних етапах розвитку вітчизняної шкільної літературної освіти процес підручникотворення мав характерні особливості, обумовлені суспільно-ідеологічними та культурно-мистецькими чинниками. Історіографія проблеми засвідчує, що активізація процесу підручникотворення розпочалася ще в ХVІ столітті.

Значний внесок у розвиток процесу підручникотворення з літератури

належить передовим діячам культури та освіти другої половини XIX – початку XX століття. Письменник, педагог та громадський діяч Б. Грінченко не оминав увагою методичні проблеми навчання української мови та літератури в народній школі. Так, у підручнику «Українська граматка до науки читання й писання» (1907), що розцінювався як конструктивний крок у становленні української навчальної книги зі словесності, Б. Грінченко акцентував на важливості розвитку логічного, образного мислення учнів-читачів, необхідності осмисленого прочитання художнього твору, досягнення належного рівня техніки читання, а також ролі самостійної роботи школярів у процесі роботи з книгою.

Початок XX ст. ознаменувався посиленням державного інтересу до проблем організації шкільної літературної освіти, зокрема й активізацією процесу підручникотворення. Вагомим здобутком нової української освіти був її розвиток на засадах народності, гуманізму та патріотизму. Було започатковано вивчення української літератури як окремого навчального предмету, створювалися навчальні програми та підручники, організовувалися бібліотеки української літератури.

Прикметною ознакою цього періоду є перша в історії методики української літератури теоретична праця О. Дорошкевича «Українська література в школі. (Спроба методики)» (1921), в якій дослідник представив критичний огляд підручників літератури імперської доби [3]. Актуальними й нині залишаються настанови вченого щодо організації роботи учнів із підручником. Зокрема зазначалося, що підручник літератури повинен бути лише конспектом, у якому фіксуються авторські висновки або подаються найважливіші факти поза змістом художнього твору. О. Дорошкевич рекомендував використовувати підручник лише після прочитання та осмислення учнями художнього твору.

Процес створення шкільних підручників початку 30-х років XX ст. відбувався в контексті офіційної партійної ідеології, зокрема вказувалося на необхідність підготовки підручників, що забезпечували б учнів систематичними предметними знаннями, впливали б на їх якість та сприяли розширенню світогляду юних будівників комунізму.

Серед тогочасних видань навчальних книг для середньої школи високим науково-методичним рівнем вирізнялися підручники В. Коряка, для яких були характерні «...спроби аналізу художніх творів у єдності форми та змісту, розкривалася пізнавальна і виховна сила художньої літератури, подавалися відомості з теорії літератури» [8, с. 161]. Отже, у підручниках поступово утверджувалася тенденція до вивчення літератури на наукових засадах та реалізації методики поглибленого опрацювання програмових художніх творів.

Характеризуючи стан шкільної літературної освіти означеного періоду, Є. Пасічник указував на невиправдано часту зміну підручників української літератури, що зумовлювало її безсистемність. Окрім того, вчений окреслював такі особливості тогочасного процесу підручникотворення: розгляд художнього твору як ілюстрації до окремих історичних фактів та соціологізаторських положень; переобтяженість творами невисокого художнього рівня; відсутність достатніх біографічних та теоретико-літературних відомостей [6, с. 184-191].

Оновлення шкільних підручників як у змістовому, так і в методичному аспектах співвідносилось з проблемою текстуального аналізу художнього твору. Ставилося завдання так будувати підручники, щоб усі висновки про художній твір самостійно формулювалися учнями безпосередньо на основі читання текстів, а не нав'язувалися їм навчальною книгою. Саме так можна розвинути у школярів відповідні вміння логічного й образного мислення, зв'язного мовлення [8, с. 154-155].

У 40–60-і роки ХХ століття посилювався державний інтерес до навчальної книги з літератури як до важливого фактора формування світогляду радянської людини. Навчальний матеріал тогочасних підручників української літератури, зокрема про класичну національну літературу, коментувався винятково з позицій марксистсько-ленінської ідеології, а твори радянських письменників розглядалися в контексті соціалістичного реалізму. Так, із посиланням на вимоги комуністичної партії щодо навчальної книги, Т. Бугайко і Ф. Бугайко стверджували, що «підручники з літератури повинні дати зв'язний і послідовний виклад літературного процесу в історичній послідовності, в нерозривному зв'язку з суспільним життям, показувати їм роль художньої літератури в житті народу. У підручнику має бути поданий весь фактичний матеріал для запам'ятовування (хронологічні дати, теоретико-літературні визначення, біографії, характеристика етапів літературного розвитку тощо)» [2, с. 276].

Підручники української літератури 60-х років містили, окрім викладу навчального матеріалу, широкий методичний апарат, який регламентував діяльність учителя та учнів. Позитивною ознакою тогочасних шкільних підручників української літератури є впровадження елементів аналізу художнього твору, що передбачав послідовний розбір його сюжету, персонажів, композиції та мови. Поступово такий порядок літературного аналізу набув ознак стереотипного ідейно-художнього розбору будь-якого епічного твору, що подавався у тогочасних підручниках української літератури.

Отже, у цей період шкільний підручник переважно розглядався як чинник ідеологічного виховання учнів-читачів, джерело інформації для вчителя, засіб для повторення і закріплення знань, здобутих учнями на уроці української літератури, а також як посібник для домашньої навчальної роботи.

Важливим досягненням методичної думки 70–80-х років було створення стабільних шкільних підручників української літератури. Змінилося й розуміння призначення шкільного підручника: якщо раніше його роль обмежувалася повторенням вивченого на уроці, то тепер він розглядався як інструмент, за допомогою якого вчитель навчає і виховує учнів, організовує їхню навчальну діяльність. У цей період актуалізувалася проблема реалізації дидактичного потенціалу шкільного підручника літератури, зокрема доцільності застосування системи завдань і запитань для глибокого усвідомлення ідейно-художнього змісту твору та розвитку логічного мислення і зв'язного мовлення учнів, навичок самостійного літературного аналізу [5, с. 12]. Навчальна діяльність учнів спрямовувалася на усвідомлення складових частин художнього тексту і зв'язків між ними, що відповідає художній природі

мистецтва слова та основам літературознавчого розгляду. Побіжно вдосконалювалася методика створення системи навчальних завдань пізнавального змісту, «які б спрямовували учнів не лише на переказ твору, а й спонукали до самостійного осмислення тексту, мотивів поведінки персонажів, до вияву їхніх думок і почуттів» [5, с. 17-18].

Таким чином, шкільний підручник української літератури означеного періоду характеризувався чіткою зорієнтованістю на формування самостійності й творчої активності учнів-читачів, системністю застосування навчальних завдань та інтелектуалізацією навчання.

Запровадження освітньої реформи у 80-ті роки передбачало розв'язання проблеми підвищення якості шкільної літературної освіти, раціонального добору та структурування її змісту, вдосконалення навчальних програм і шкільних підручників.

Підручник літератури вважався активним засобом навчання, що орієнтує вчителя на застосування раціональних прийомів організації пізнавальної діяльності учнів, а також спонукає до пошуку оптимальних шляхів впливу на їхню свідомість [7, с. 67]. Наявною була тенденція щодо вдосконалення методичного апарату підручника української літератури, що передбачало оптимізацію роботи учнів над програмовим матеріалом. Посилаючись на дослідження О. Бандури, Є. Пасічник указував, що методичний апарат підручника літератури повинен забезпечувати поглиблення і конкретизацію здобутих учнями знань, постійний зв'язок нового навчального матеріалу з уже засвоєним, упровадження різноманітних методів, прийомів і форм навчальної роботи, свідоме ставлення учнів до виконання завдань різних рівнів складності [7, с. 69].

У пострадянський період розвитку шкільної літературної освіти (1986–1991) набирало актуальності вивчення літератури як мистецтва слова. Прогресивний характер навчальної програми 1990 р., в якій було враховано «своєрідність і самобутність української літератури, глибоке розкриття національних і соціальних проблем..., місце і значення українського словесного мистецтва в світовому літературному процесі» знайшов відображення і в шкільних підручниках [10, с. 45]. Безперечно, такі зміни свідчили про поступове утвердження в українській школі національних ідеалів і цінностей. Окрім того, у змісті та структурі деяких тогочасних підручників виразнювалося питання проблемного вивчення художнього твору в школі. Навчальний матеріал підручників засвідчував взаємозв'язок пізнавальних завдань із конкретними вміннями школярів, на розвиток яких вони були спрямовані, що надавало навчанню системного характеру та підвищувало його результативність. Значна роль у цьому процесі надавалося проблемно-пошуковим завданням, виконання яких передбачає організацію пошукової діяльності, спрямованої на подолання логічних суперечностей, осмислення причинно-наслідкових зв'язків та об'єктивну оцінку явищ і фактів [9, с. 204].

У 90-ті роки ХХ століття окреслилися основні засади розвитку національної шкільної літературної освіти на демократичних і національних засадах. Прикметно, що більшість творів письменників соціалістичного

реалізму було вилучено з програм, а відтак і з підручників та хрестоматій. Кардинально змінилися підходи до вивчення класичної і сучасної літератури. У процесі підготовки підручників набуло виразності питання естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова, що знайшло послідовне відображення у підручниках Н. Волошиної.

На необхідності створення якісно нових підручників літератури наголошував Б. Степанишин, надаючи особливого значення навчальній книзі у процесі формування в учнів умінь самостійної пізнавальної діяльності. У такій настанові вченого передбачено можливості реалізації діяльнісного компонента навчання, що актуально й нині [10, с. 5]. На думку вченого, навчальний матеріал і методичний апарат підручника української літератури повинні бути орієнтовані на розвиток різних видів самостійної учнівської діяльності – самостійно-репродуктивної, репродуктивно-критичної та критично-творчої. Такий підхід до побудови підручника забезпечує повноцінне, глибоке сприймання ідейно-художнього змісту твору.

На початку 2000-х років теорія підручникотворення з літератури збагатилася дослідженням О. Бандури про педагогічні засади шкільного підручника літератури [1]. Не втрачають значущості основні положення цієї наукової праці, зокрема щодо відповідності змісту підручника навчальній програмі шкільного курсу літератури; дотримання системності навчальних завдань для роботи учнів із текстом художнього твору; насиченості дидактичної частини підручників різноманітними орієнтовними основами розумових дій (пам'ятки, алгоритми, схеми, таблиці, рекомендації тощо); наявності необхідного довідкового матеріалу, теоретико-літературних і критичних статей або їх фрагментів; змістовності яскравих біографічних матеріалів про письменників; доречності та якості ілюстративного матеріалу підручника; необхідності апробації підручника в шкільній практиці.

Висновки. Вивчення та критичне осмислення позитивних здобутків вітчизняного підручникотворення з літератури окреслює перспективи їх творчого застосування у сучасному процесі створення якісного навчально-методичного забезпечення.

Використані джерела

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури / О. М. Бандура. – Київ : Пед. думка, 2001. – 76 с.
2. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в VIII-X класах середньої школи / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко ; за заг. ред. П. К. Волинського. – Київ : Рад. шк., 1952. – 282 с.
3. Дорошкевич О. К. Українська література в школі (Спроба методики) / О. К. Дорошкевич. – Київ : Книгоспілка, 1921. – 286 с.
4. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія. / В. В. Оліфіренко. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
5. Падалка Н. І. Українська література в шостому класі : посіб. для вчителів / Н. І. Падалка, В. І. Цимбалюк. – Київ : Рад. шк., 1976. – 160 с.

6. Пасічник Є. А. З історії створення шкільних підручників з літератури в Україні (1933-1938 рр.) / Є. А. Пасічник // *Методика викладання української мови і літератури : респ. наук.-метод. зб.* – Київ : Рад. шк., 1968. – Вип. 3. – 212 с.
7. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. – Київ : Рад. шк., 1983. – 319 с.
8. Семеног О. М., Базиль Л. О. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. ХХ століття) : навч. посіб. / О. М. Семеног, Л. О. Базиль. – Київ-Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. – 226 с.
9. Совершенствование изучения русской литературы: пособ. для учит ; под ред. А. Р. Мазуркевича и В. С. Гречинской. – Київ : Рад. шк., 1985. – 256 с.
10. Степанишин Б. І. Еволюція і корекція програми української літератури 5-11 класів / Б. І. Степанишин // *Українська мова і література в школі.* – 1999. – № 1. – С. 44-50.

References

1. Bandura O. M. Shkilniy pidruchnik z ukrayinskoyi literaturi / O. M. Bandura. – Kiyiv : Ped. dumka, 2001. – 76 s.
2. Bugaiko T. F. Metodika vikladannja ukraïns'koï literaturi v VIII-H klasah seredn'oï shkoli / T. F. Bugaiko, F. F. Bugaiko ; za zag. red. P. K. Volins'kogo. – Kiïv : Rad. shk., 1952. – 282 s.
3. Doroshkevich O. K. Ukrayinska literatura v shkoli (Sproba metodiki) / O. K. Doroshkevich. – Kiyiv : Knigospilka, 1921. – 286 s.
4. Olifirenko V. V. Pidruchnik z ukrayinskoyi literaturi: istoriya i teoriya. / V. V. Olifirenko. – Donetsk : Shidniy vidavnicхий dim, 2003. – 324 s.
5. Padalka N. I. Ukrayinska literatura v shostomu klasi : posib. dlya vchiteliv / N. I. Padalka, V. I. Tsimbalyuk. – Kiyiv : Rad. shk., 1976. – 160 s.
6. Pasichnik E. A. Z istoriyi stvorennya shkilnih pidruchnikov z literaturi v Ukrayini (1933-1938 rr.) / E. A. Pasichnik // *Metodika vikladannya ukrayinskoyi movi i literaturi : resp. nauk.-metod. zb.* – Kiyiv : Rad. shk., 1968. – Vip. 3. – 212 s.
7. Pasichnik E. A. Ukrayinska literatura v shkoli / E. A. Pasichnik. – Kiyiv : Rad. shk., 1983. – 319 s.
8. Semenog O. M., Bazil L. O. Stanovlennya shkilnoyi literaturnoyi osviti v Ukrayini (na materiali literaturnih dzherel 20-30-h rr. HH stolittya) : navch. posib. / O. M. Semenog, L. O. Bazil. – Kiyiv-Gluhiv : RVV GDPU, 2006. – 226 s.
9. Sovershenstvovanie izucheniya russkoy literatury: posob. dlya uchit ; pod red. A. R. Mazurkevicha i V. S. Grechinskoy. – Kiyiv : Rad. shk., 1985. – 256 s.
10. Stepanishin B. I. Evolyutsiya i korektsiya programi ukrayinskoyi literaturi 5-11 klasiv / B. I. Stepanishin // *Ukrayinska mova i literatura v shkoli.* – 1999. – № 1. – S. 44-50.

Яценко Т. А.

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье раскрыты особенности отечественного процесса создания учебников литературы. Проанализирован методический вклад в развитие теории и истории учебника украинской литературы известных отечественных ученых-методистов и деятелей образования и культуры.

Актуализируется утверждение О. Дорошкевича о целесообразности использования учебника украинской литературы только после прочтения и осмысления учащимися художественного произведения. Указано на важность наставлений Т. и Ф. Бугайко о дидактическом материале учебника литературы. Положительной чертой школьных учебников украинской литературы 60-х гг. было наличие элементов анализа художественного произведения. В 70–80-е гг. учебники характеризовались ориентацией на формирование самостоятельности и творческой активности учащихся, системностью применения учебных

задач и интеллектуализацией литературного обучения. Учебный материал и методический аппарат учебников 90-х гг. были направлены на развитие различных видов самостоятельной деятельности школьников. В начале 2000-х гг. А. Бандура разработала требования к методическому аппарату учебника украинской литературы, которые остаются актуальны и ныне.

Ключевые слова: общеобразовательная школа; украинская литература; учебник; учебный материал; художественное произведение.

Yatsenko T.

SCHOOL BOOKS OF UKRAINIAN LITERATURE: HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS

The article contains information about the features of process of the book formation. It analyzes methodological contribution to the theory and history of Ukrainian literature textbook known by native scientists and leaders of education and culture: B. Grinchenko O. Doroshkevych, V. Koryak, T. and F. Buhayko, V. Nedilko, E. Pasichnyk, B. Stepanyshyna, O. Bandura.

B. Grinchenko ideas considered for the selection of educational material in Ukrainian literature textbook allow the development of logical and creative thinking of students, readers, independent work skills formation. The article is about A. Doroshkevych's statement regarding the feasibility of Ukrainian literature textbook usage only after reading and understanding the students artwork. It is reported that the trend to study on scientific principles and implementation methods of processing depth for programmatic works of art in Ukrainian literature textbooks in 1930's. Guidelines of T. Buhayko and F. Buhayko are right due to didactic material on textbook literature (theoretical and literary definitions, biographies, literary characteristic stages of development, etc.). A positive feature of Ukrainian literature textbooks of 1960's was the introduction of elements for the analysis of the artwork, which included serial analysis of its plot, characters, songs and language. In 1970-80-ies Ukrainian literature textbooks orientation was characterized by the formation of independence, creativity of pupils as readers, systemic application of learning objectives and intellectualization of literary studies. In the post-Soviet textbooks the study of literature as an art expression has gained importance. In the early 1990's learning material and textbooks' methodological apparatus for Ukrainian literature has focused on the development of different types of independent student work. In the early 2000's O. Bandura developed up-to-date and current requirements for analytical tools for tutorial in Ukrainian literature. It is noted that productive use of advanced methodological achievements of previous historical periods will contribute to the development strategy of modern design and use of textbooks in the school education of literature.

Keywords: secondary school; Ukrainian literature; textbook; educational material; different literature work.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 18

Верстка - *В.Ю. Кришмарел*

Обкладинка - *П.І. Резніков*

Підписано до друку 27.04.2017 р. Формат 60х90 1/16
Гарнітура Петербург. Друк офсетний. Папір офсетний

Ум. друк. арк. 17,62

Наклад 300 пр.

Видавництво “Педагогічна думка”

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп.2;

тел./факс: (044) 481 -38-85

book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.